370
У-945

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ

обозначенного здесь срока

275	20 5/3	47		
558	90	24/9	47	
Кострома		15.05.2007		

Зак. 4226. Узольцех 1-й Образцовой тип. Москва

Ко
ЭК Нет.
37
У-94-т2

СОБРАНІЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СОЧИНЕНІЙ

Константина Дмитріевича

УШИНСКАГО.

49 г.
133257
ОБЩЕЖИТІЕ О. В. У. Ж.

Томъ 2-й, дополнительный.

Изданіе второе.

ВЪ ПРИЛОЖЕНІИ:

1) списокъ статей К. Д. Ушинскаго, 2) списокъ статей о немъ написанныхъ, 3) примѣчанія къ статьямъ.

Редакція и приложенія В. Чернышева.

370
У945
Междубиблиотечный абонемент
Московской обл. библиотеки
1897

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева, Невскій пр., № 8.
1913.

37
У-94-т2

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Годъ тому назадъ семья покойнаго Константина Дмитріевича Ушинскаго поручила намъ собрать его статьи, не вошедшія въ извѣстныя изданія его педагогическихъ сочиненій 1875 и 1905 года. Настоящій томъ, плодъ нашихъ трудовъ, заключаетъ въ себѣ рядъ разысканныхъ нами статей незабвеннаго русскаго педагога, посвященныхъ вопросамъ воспитанія и обученія и перепечатанныхъ здѣсь въ первый разъ.

Въ высокой степени поучительныя по содержанію, увлекательныя по изложенію, статьи эти до самаго послѣдняго времени были мало кому извѣстны.

Не рѣшаемся сказать, что мы нашли все, что напечатано нашимъ педагогомъ. Вслѣдствіе значительнаго срока, протекшаго со дня кончины К. Д. Ушинскаго, собраніе библіографическихъ матеріаловъ, являющихся основой подобныхъ изданій, представляло для насъ значительныя трудности. Друзья и близкіе Константина Дмитріевича почти всѣ скончались; писемъ его сохранилось немного; печатныя свѣдѣнія о немъ и его трудахъ, появлявшіяся въ теченіе полустолѣтія, слишкомъ разбросаны и часто мало доступны [1]). Даже неизвѣстно, гдѣ находится и сохранилась ли большая и цѣнная библіотека покойнаго, пожертвованная его вдовой Педагогическому Обществу, закрытому въ 1879 году.

Многочисленные труды самого К. Д. Ушинскаго и статьи о немъ написанныя тоже не легко использовать по обширности матеріала, малой его обслѣдованности, противорѣчивости или неопредѣленности показаній.

---

[1]) Не имѣемъ въ виду многихъ важныхъ, цѣнныхъ данныхъ, сообщенныхъ близкими Константину Дмитріевичу лицами въ свое время (ихъ см. въ нашемъ спискѣ статей); говоримъ лишь о невозможности получать указанія и справки лично, теперь.

Все это заставляло насъ вести принятую на себя сложную работу по опредѣленному плану въ строгой послѣдовательности, не только въ виду успѣшнаго приведенія къ концу нашего личнаго труда, но также въ виду общей задачи: *правильно поставленнаго изученія жизни и трудовъ К. Д. Ушинскаго.* Для такого изученія необходимо всякій разъ знать, *что именно сдѣлано* въ томъ и другомъ случаѣ и *что осталось сдѣлать*; необходима полная возможность провѣрять, дополнять и исправлять части сложныхъ изслѣдованій.

Въ основѣ своего труда мы положили изученіе сочиненій самого Константина Дмитріевича Ушинскаго: журнальныхъ статей, антропологіи, учебныхъ книгъ и руководствъ къ нимъ въ тѣхъ изданіяхъ, въ которыхъ онѣ появлялись при немъ самомъ.

Благодаря этому, удалось выяснить, что въ статьяхъ: «Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія», напечатанныхъ въ первыхъ годахъ *Педагогическаго Сборника*, находятся нѣкоторыя замѣчанія о воспитаніи, не вошедшія въ отдѣльное изданіе «Педагогической антропологіи», и въ числѣ ихъ большая интересная глава объ умственномъ воспитаніи.

Знакомство съ первыми изданіями «Дѣтскаго Міра» дало возможность включить въ настоящій томъ обстоятельное предисловіе къ первому изданію этой книги, дающее преподавателямъ руководящія указанія для занятій по ней и столько же необходимое для учащихъ по «Дѣтскому Міру», какъ классическое «Руководство къ преподаванію по *«Родному Слову»* для занимающихся по этой послѣдней книгѣ.

Второй частью нашего труда было изученіе тѣхъ изданій, въ которыхъ К. Д. Ушинскій былъ дѣятельнымъ сотрудникомъ. Это прежде всего: *Современникъ*, *Библіотека для Чтенія* и издававшійся въ 1860 и 1861 году подъ его редакціею *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія;* затѣмъ: *Журналъ для Воспитанія*, *Голосъ* и др.

Конечно, мы не могли отдать значительнаго времени изученію журналистики съ начала 50-хъ до конца 60-хъ годовъ ради опредѣленія того, что сдѣлано въ ней Ушинскимъ. Такіе труды требуютъ многихъ лѣтъ и многихъ силъ. Литература предмета совсѣмъ не разработана; указателей мало; статьи тѣхъ отдѣловъ, въ которыхъ участвовалъ покойный, обыкновенно не подписаны; живые свидѣтели сошли со сцены. Мемуары той эпохи тоже даютъ мало свѣдѣній для изученія Ушинскаго. Достаточно сказать, что въ воспоминаніяхъ Фета, Головачевой-Панаевой, въ дневникѣ

Никитенки, заключающихъ множество данныхъ о *Современникѣ* и его сотрудникахъ, о К. Д. Ушинскомъ не упоминается ни разу!

Въ этой части занятій результаты нашего труда отразились главнымъ образомъ на пополненіи и исправленіи библіографическихъ свѣдѣній, приведенныхъ въ концѣ тома.

Изъ неподписанныхъ трудовъ Ушинскаго мы рѣшаемся внести въ его сочиненія статью: «По вопросу о преобразованіи духовныхъ училищъ», напечатанную въ *Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, августъ 1861 года, такъ какъ изъ содержанія ея видно, что она написана отъ лица редакціи журнала и не могла принадлежать никому другому, кромѣ К. Д. Ушинскаго.

Слѣдующей нашей работой было составленіе списка статей К. Д. Ушинскаго и статей о немъ написанныхъ. Часть матеріаловъ для такого списка находилась у насъ лично еще до начала даннаго труда, часть извлечена изъ различныхъ библіографическихъ пособій, часть взята изъ книгъ и статей о К. Д. Ушинскомъ; значительное собраніе матеріаловъ этого рода сообщено намъ семьею К. Д. Ушинскаго; С. А. Венгеровъ любезно предоставилъ въ наше пользованіе всѣ свои библіографическіе матеріалы о К. Д. Ушинскомъ. Все это было провѣрено нами по источникамъ; въ списокъ обыкновенно вводили мы лишь тѣ данныя, которыя подтверждались провѣркою.

Свода перечисленныхъ матеріаловъ было бы, впрочемъ, очень недостаточно для библіографіи статей о К. Д. Ушинскомъ, и мы рѣшили для этой цѣли пересмотрѣть систематически каждую книгу и все изданіе отъ начала до конца, большую часть распространенныхъ педагогическихъ журналовъ съ 50-хъ годовъ и до нашихъ дней. Это рѣшеніе исполнено нами относительно слѣдующихъ періодическихъ изданій:

Русскій Педагогическій Вѣстникъ съ 1857 по 1861 годъ [1]),
Журналъ для Воспитанія съ 1857 по 1860 годъ,
Учитель съ 1861 по 1870 годъ,
Журналъ для Родителей и Наставниковъ 1864 и 1865 годы,
Педагогическій Сборникъ съ 1864 по 1907 годъ,
Народная Школа съ 1869 по 1889 годъ,
Педагогическій Листокъ съ 1871 по 1907 годъ,
Педагогическій Музей съ 1876 по 1880 годъ,

[1]) Годы указаны включительно съ послѣднимъ.

Женское Образованіе съ 1876 по 1891 годъ,
Воспитаніе и Обученіе съ 1877 по 1907 годъ,
Русскій Начальный Учитель съ 1880 по 1907 годъ,
Вѣстникъ Воспитанія съ 1890 по 1907 годъ,
Русская Школа съ 1890 по 1907 годъ,
Образованіе съ 1892 по 1907 годъ,
Городской и Сельскій Учитель съ 1894 по 1898 годъ,
Народное Образованіе съ 1896 по 1907 годъ,
Труды Педагогическаго Отдѣла Харьковскаго Историко-филологическаго Общества, выпуски 1—7.

Въ заключеніе приносимъ глубокую благодарность всѣмъ тѣмъ лицамъ, которыя оказывали намъ помощь при исполненіи настоящаго труда. Въ числѣ этихъ лицъ съ особой признательностью мы должны назвать членовъ семьи покойнаго К. Д. Ушинскаго, а въ числѣ постороннихъ лицъ: Б. Л. Модзалевскаго, А. Ф. Фролкова и С. А. Венгерова.

Мы очень счастливы тѣмъ обстоятельствомъ, что къ собраннымъ нами печатнымъ педагогическимъ статьямъ Константина Дмитріевича Ушинскаго семья покойнаго нашла желательнымъ и возможнымъ присоединить и ненапечатанные нигдѣ: 1) обширный любопытный Отчетъ его о женскихъ учебныхъ заведеніяхъ за границей, извлеченный изъ архива Вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи; 2) программу «Родного Слова» для земскихъ школъ,—труды, которые по своему педагогическому содержанію вполнѣ примыкаютъ къ статьямъ этого тома.

В. Чернышевъ.

15 марта 1908 года.

34
9-94 т2

Журналъ для Воспитанія
1857 г., т. I, стр. 461—486.

Три элемента школы.

Hamlet Your bonnet to his right use: 't is for the head.

Гамлетъ. Употребите вашу шляпу на то, для чего она сдѣлана: надѣньте ее на голову.

Шекспиръ.

Дѣятельность всякаго учебнаго заведенія, если оно имѣетъ сколько-нибудь воспитательную цѣль, слагается изъ трехъ элементовъ, представителями которыхъ являются: администраторы заведенія, его воспитатели и его учители.

Эти три основные элемента школьной дѣятельности, административный, учебный и воспитательный, могутъ находиться, и находятся въ дѣйствительности, въ самыхъ разнообразныхъ комбинаціяхъ между собою. Иногда они соединяются болѣе или менѣе тѣсно, иногда совершенно распадаются между отдѣльными лицами,— и часто находятся даже во враждебномъ отношеніи между собою. На практикѣ вопросъ этой комбинаціи, на который теорія до сихъ поръ обращала мало вниманія, является, по нашему мнѣнію, однимъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ въ дѣлѣ общественнаго воспитанія и разрѣшается, если не всегда удачно, то за то чрезвычайно разнообразно. Теорія же никогда не обращала на него особеннаго вниманія, хотя отъ этой комбинаціи основныхъ элементовъ всякой школы болѣе всего зависитъ та ея воспитательная сила, безъ которой она является декораціями, закрывающими отъ непосвященныхъ пробѣлъ въ общественномъ воспитаніи, подобно тѣмъ картоннымъ деревьямъ, которыми закрываются пустыя мѣста на театральной сценѣ.

Чтобы скорѣе и вѣрнѣе ввести читателя въ область понятій, съ которыми мы будемъ имѣть здѣсь дѣло, мы представимъ нѣсколько примѣровъ различныхъ комбинацій, заимствуя эти примѣры въ учебныхъ заведеніяхъ всѣхъ образованныхъ народовъ.

Образцы самаго тѣснаго соединенія всѣхъ трехъ элементовъ школьной жизни, административнаго, учебнаго и воспитательнаго, представляютъ намъ англійскія учебныя зеведенія, особенно старыя, закрытыя (интерны), школы, академіи и институты, въ которыхъ воспитанники не только учатся, но живутъ и дѣйствительно воспитываются.

Въ этихъ заведеніяхъ, по большей части, должность начальника соединяется съ должностью главнаго учителя и главнаго воспитателя школы. Часть хозяйственная значительно облегчается особеннымъ комитетомъ, состоящимъ изъ попечителей школы (trustees), такъ какъ всѣ эти школы—учрежденія частныя, хотя нѣкоторыя изъ нихъ существуютъ уже многія столѣтія и получили совершенно общественный характеръ, не сдѣлавшись казенными. Должность учителя также, по большей части, соединяется съ должностью воспитателя, по крайней мѣрѣ въ низшихъ и среднихъ классахъ. Учители живутъ въ самомъ заведеніи, учатъ, приготовляютъ къ урокамъ воспитанниковъ и въ то же время наблюдаютъ за ихъ поведеніемъ и развитіемъ. Если начальникъ заведенія, ректоръ, директоръ, или *главный учитель* (head master), носитъ духовное званіе, то онъ къ должности начальника, воспитателя и главнаго учителя присоединяетъ еще и должность проповѣдника школьной церкви и духовнаго отца своихъ воспитанниковъ.

Понятно, что такое соединеніе воспитательныхъ обязанностей на одномъ лицѣ ставитъ всю судьбу заведенія въ полную зависимость отъ характера того лица, которое занимаетъ должность главнаго воспитателя, въ полномъ и нераздѣльномъ значеніи этого слова. Если этотъ воспитатель, какъ по образованію, такъ и по характеру своему, соотвѣтствуетъ высокому призванію педагога, то заведеніе въ его рукахъ быстро можетъ достигнуть совершенства. Такимъ воспитателемъ, напримѣръ, былъ докторъ Арнольдъ, ректоръ грамматической школы въ Рюгби, имя котораго пользуется заслуженною и блестящею извѣстностью въ педагогическомъ мірѣ Западной Европы и Сѣверной Америки. Онъ не только былъ на-

чальникомъ, главнымъ воспитателемъ и духовнымъ наставникомъ всей школы; но почти единственнымъ учителемъ въ ея старшемъ классѣ. Воспитанники этого класса до того подчинялись вліянію своего воспитателя, что дѣлались лучшими и вѣрнѣйшими его помощниками по управленію школою и по учебному и нравственному надзору за младшими ея классами. Вотъ почему воспитанники Рюгби, куда бы ни заносила ихъ судьба, никогда не забывали нравственныхъ уроковъ, полученныхъ въ школѣ: не школа и не ея нѣмыя стѣны сохранялись въ ихъ воспоминаніи; но величественный образъ ихъ энергическаго и добродѣтельнаго воспитателя, который училъ ихъ болѣе собственнымъ примѣромъ, всегдашнимъ одушевленіемъ, всегдашнею готовностью на самопожертвованіе для ихъ блага, нежели словами. „Въ школѣ и внѣ школы, говоритъ Стэнли, ученикъ Арнольда, сдѣлавшійся потомъ его біографомъ: передъ глазами воспитанниковъ Рюгби стоялъ непрестанно докторъ Арнольдъ, и для нихъ не существовала школа, а только великій примѣръ ихъ воспитателя“.

Конечно, такой воспитатель, какъ докторъ Арнольдъ, вездѣ бы имѣлъ вліяніе на воспитанниковъ; но только при такомъ устройствѣ заведенія, какъ въ Рюгби, сосредоточивающемъ все воспитательное вліяніе въ рукахъ одного человѣка, оно могло высказаться съ такою полнотою, царствовать такъ безпредѣльно и оставаться такъ долго въ характерахъ воспитанниковъ.

Такое же соединеніе воспитательныхъ элементовъ школы на одной личности видимъ мы и въ другихъ заведеніяхъ Англіи.

Ректоръ Эдинбургской Академіи съ должностью главнаго начальника и главнаго наставника соединяетъ должность пастора школьной церкви и духовника воспитанниковъ.

Въ одномъ изъ старѣйшихъ и знаменитѣйшихъ шотскихъ институтовъ Британіи, въ *Геррієттовомъ Пріютѣ* (Heriot's Hospital), директоръ заведенія обязанъ преподавать въ старшихъ классахъ не менѣе трехъ часовъ въ день, и именно тѣ предметы, которые могутъ оказывать большее нравственное вліяніе на воспитанниковъ: англійскую исторію, философію и нравственное богословіе. Онъ живетъ въ самомъ заведеніи и обязанъ обѣдать вмѣстѣ съ воспитанниками. По выпускѣ воспитанниковъ изъ заведенія ректоръ долго и тщательно слѣдилъ за ихъ судьбою, сносится съ

ихъ хозяевами или начальствами, принимаетъ ихъ къ себѣ во время болѣзни или когда они пріѣзжаютъ погостить въ свой прежній пріютъ; помогаетъ имъ совѣтами, протекціей и деньгами, ведетъ подробную ихъ исторію и долго замѣняетъ отца и опекуна сиротамъ, получившимъ воспитаніе въ *Герріеттовомъ Пріютѣ*.

Въ нѣкоторыхъ другихъ заведеніяхъ Англіи, въ *Бельфастской Королевской Академіи*, напримѣръ, главное начальство школъ принадлежитъ не одному лицу, но совѣту преподавателей, который избираетъ изъ среды себя, на опредѣленное время, главнаго распорядителя по заведенію и представителя его интересовъ.

Къ хозяйственной части такіе начальники заведеній находятся тоже въ различныхъ отношеніяхъ. Иногда они сами или подчиненные имъ особые чиновники отдаютъ въ непродолжительные сроки отчетъ по финансовой и экономической части комитету попечителей (trustees) заведенія; гораздо чаще самъ этотъ комитетъ, въ которомъ начальникъ заведенія занимаетъ должность члена, управляетъ черезъ особеннаго чиновника (treasurer, steward) хозяйствомъ заведенія.

Учители въ такихъ заведеніяхъ являются вмѣстѣ и воспитателями и исполняютъ тѣ обязанности, которыя въ учебныхъ заведеніяхъ другого устройства поручаются особеннымъ гувернерамъ, надзирателямъ или репетиторамъ. Эти обязанности ведутъ за собою для учителей другую обязанность—жить въ заведеніи, которая иногда прямо выражена въ уставахъ учредителей. Но этого мало, обязываясь жить въ заведеніи, учители въ то же время отказываются отъ семейной жизни и должны оставаться холостыми. Это тяжелое ограниченіе сохраняется въ Англіи [1]) съ давнихъ поръ и идетъ изъ католическаго періода древнѣйшихъ ея университетовъ, откуда перешло и въ старыя второстепенныя школы, находящіяся въ органической связи съ древними университетами или устроены по ихъ образцу. Дѣйствительные члены Оксфордскихъ коллегій, Fellows, живущіе въ этихъ коллегіяхъ и пользующіеся ихъ степендіями, также не имѣютъ права жениться.

Въ заведеніяхъ полуоткрытыхъ, гдѣ воспитанники, хотя и не живутъ въ самыхъ заведеніяхъ, но и не на вольныхъ кварти-

[1]) Оно существуетъ въ интернахъ Бельгіи и нѣкоторыхъ интернахъ Германіи.

рахъ, а въ пансіонахъ у учителей школы, обязанности учителя, гувернера и репетитора также соединяются въ одномъ лицѣ, вполнѣ отвѣчающемъ за успѣхи и характеръ своихъ воспитанниковъ. Въ старшихъ классахъ среднихъ школъ, называемыхъ академіями, семинаріями, коллегіями и просто школами, появляются уже преподаватели приходящіе, занимающіе только преподавательскую должность. Это вообще допускается по тѣмъ немногимъ предметамъ, гдѣ въ классахъ идетъ уже чтеніе лекцій, а не ученье уроковъ. Въ этомъ случаѣ бывшіе преподаватели являются только воспитателями и репетиторами, приготовляютъ воспитанниковъ къ лекціямъ, объясняютъ имъ эти лекціи, наблюдаютъ за ученьемъ и значительно облегчаютъ дѣло преподавателя, занятаго по преимуществу изложеніемъ предмета. Такой распорядокъ даетъ возможность профессорамъ и ученымъ спеціалистамъ принимать на себя должности преподавателей въ школахъ, отъ которыхъ бы они отказались, если бы съ этимъ была соединена обязанность слѣдить за прилежаніемъ и развитіемъ воспитанниковъ.

Останавливаясь на такихъ заведеніяхъ, представляющихъ образчики самаго тѣснаго соединенія всѣхъ трехъ элементовъ школьной жизни, мы не можемъ не сознаться, что *воспитательная сила* ихъ необыкновенно велика. На какой конецъ употребляется эта сила? какъ великъ кругъ познаній, сообщаемыхъ старыми англійскими школами? соотвѣтствуетъ ли онъ современнымъ требованіямъ? Это все вопросы посторонніе. Но что вліяніе на характеръ воспитанниковъ, оказываемое старыми англійскими учебными заведеніями, дѣйствительно велико, въ этомъ никто не можетъ отказать имъ. Воспитанники Оксфорда, Кембриджа, Вестминстера, Рюгби и пр. до глубокой старости сохраняютъ въ душѣ и характерѣ живые слѣды своего воспитанія.

Не то же ли самое видимъ мы въ іезуитскихъ школахъ и не тѣ же ли причины производили въ нихъ то же самое явленіе, только въ сильнѣйшей степени?

Общество монаховъ, — связанныхъ между собою тѣми желѣзными оковами, которые соединяли въ одно неразрывное и могучее чудовище всѣхъ членовъ іезуитскаго ордена, обязанныхъ безусловнымъ и неограниченнымъ повиновеніемъ своему начальнику, проникнутыхъ однимъ духомъ, привыкшихъ до мелочей къ однѣмъ

и тѣмъ же манерамъ и образу дѣйствій, облеченныхъ въ одинъ костюмъ и закрытыхъ одной маской, устроивало школу, огражденную отъ свѣта высокими и непроглядными монастырскими стѣнами. Можно ли удивляться, что ребенокъ дѣлался послушнымъ воскомъ въ такихъ желѣзныхъ рукахъ! Каждый іезуитъ походилъ на другого, какъ двѣ капли воды, и могъ всегда и вездѣ замѣнить своего товарища. Іезуитъ былъ учителемъ, воспитателемъ, товарищемъ, начальникомъ, духовнымъ пастыремъ и духовникомъ своего воспитанника. Онъ наполнялъ своимъ іезуитскимъ характеромъ всю атмосферу школы и молодая душа мальчика, по преимуществу только всасывающая впечатлѣнія, хотя бы она трепеталась сначала, какъ голубь, лишенный воздуха, должна была скоро покориться и всѣми порами своими принимать ученіе и скрытый въ немъ ядъ. Куда бы ни обратился воспитанникъ іезуитской коллегіи, вездѣ передъ нимъ стоялъ одинъ и тотъ же и грозный, и дружескій, и наставительный и умоляющій обликъ. Іезуитъ встрѣчалъ его на молитвѣ, въ классѣ, сопровождалъ его въ играхъ и бесѣдахъ съ товарищами, читалъ и диктовалъ ему письма къ роднымъ, ходилъ за нимъ во время болѣзни, толковалъ ему урокъ, утѣшалъ его въ горѣ, наказывалъ и награждалъ, подслушивалъ самыя сокровенныя его тайны и принималъ его исповѣдь,—окружалъ его отеческою заботливостью и ласковой рукою незамѣтно оковывалъ его молодые члены неразрывными путами. Удивительно ли послѣ этого, что воспитанника іезуитской школы такъ легко узнать и тогда, когда голова его одѣнется сѣдинами, когда онъ проживетъ долгую и бурную жизнь, десять разъ перемѣнитъ маску, отечество, убѣжденія и даже вѣру?

Таково неотразимое и неизгладимое вліяніе полнаго соединенія воспитательныхъ элементовъ!

Послѣ этого становится понятнымъ, почему Франція, всегда поклоняющаяся силѣ, каковъ бы ни былъ ея источникъ, и всегда ослѣпляющаяся блескомъ явленія, каково бы ни было его содержаніе, склоняется и теперь передъ іезуитскимъ воспитаніемъ, поражаемая волшебствомъ его педагогическаго вліянія и, въ особенности, сравнивая его съ крайнимъ воспитательнымъ безсиліемъ своихъ коллегій и пансіоновъ.

При такихъ средствахъ іезуитское воспитаніе дѣлало много зла, дѣлаетъ его и теперь тамъ, гдѣ оно удержалось; но не да-

ромъ въ общественномъ мнѣніи осталось воспоминаніе, что іезуиты были мастера учить. Вся же тайна силы іезуитской педагогики, не слишкомъ заботившейся о совершенствѣ дидактическихъ пріемовъ, заключалась въ томъ, что іезуиты не ограничивались однимъ ученіемъ и поверхностнымъ наблюденіемъ, но прежде всего старались покорить своему вліянію душу воспитанника. Они и въ этомъ случаѣ не отступали отъ своего правила и не были слишкомъ разборчивы на средства. Ласка, страхъ, обманъ, суевѣріе, хитрость, угрозы, шпіонство, личный недостатокъ воспитанника, даже самый порокъ его, все, что попадалось подъ руку, бралось безъ разбора, и всякое средство было хорошо, лишь бы вело къ цѣли и отдавало во власть воспитателя душу воспитанника. Послѣ этого самое ученье шло уже твердыми шагами.

Познанія, пріобрѣтаемыя въ іезуитскихъ школахъ, отличались необыкновенною основательностью, положительностью и прочностью; разсудокъ пріобрѣлъ замѣчательную гибкость и силу; но часто нравственность, а иногда и воля человѣка гибли безвозвратно. Натуры слабыя дѣлались на всю жизнь игрушками въ рукахъ духовенства,—натуры сильныя становились еще сильнѣе, пройдя долгую школу безусловнаго повиновенія; но, не получивъ возвышенныхъ нравственныхъ стремленій, они дѣлались натурами тѣмъ болѣе вредными и опасными, чѣмъ болѣе средствъ давали имъ ихъ способности и іезуитское воспитаніе. Не многія, положительно добрыя и мягкія натуры, сильныя именно своею мягкостью и которыя невозможно было испортить, выходили, по-прежнему, чистыми и наивными изъ іезуитской передѣлки.

Послѣ такой оцѣнки достоинствъ іезуитскаго воспитанія, конечно, никто не припишетъ намъ желанія выставить его за образецъ современной педагогикѣ. Самыя цѣли этого воспитанія были дурны, безнравственны и въ высшей степени противоположны понятіямъ свободнаго христіанскаго воспитанія человѣка. Тѣмъ не менѣе, нельзя отрицать, что воспитательная сила іезуитскихъ школъ составляетъ такое явленіе, которое заслуживаетъ вниманія педагоговъ. Сила всегда слѣпа: она одинаково идетъ и по ложной и по истинной дорогѣ; но что же возможно безъ силы? Какъ бы ни были чисты и возвышенны цѣли воспитанія, оно должно еще имѣть силу, чтобы достичь этихъ цѣлей; а если цѣль его будетъ чиста и вы-

сока, то и средства къ достиженію этихъ цѣлей будутъ носить тотъ же характеръ. Чтобы приготовить въ воспитанникѣ будущее пассивное или активное орудіе ордена, для этого нужно прибѣгать и къ обману и шпіонству; но чтобы сдѣлать его, для его собственной же пользы, честнымъ и правдивымъ человѣкомъ, для этого нужно только поступать съ нимъ всегда честно и правдиво. Дурныя средства были нужны для дурныхъ цѣлей; но воспитательная сила іезуитскихъ школъ тѣмъ не менѣе остается замѣчательнымъ явленіемъ.

Вотъ почему мы надѣемся, что никто не упрекнетъ насъ въ парадоксѣ, если мы скажемъ, что въ старыхъ англійскихъ школахъ болѣе чѣмъ гдѣ нибудь сохранилась та *воспитательная сила*, которая въ такой замѣчательной степени проявлялась въ іезуитскихъ коллегіяхъ. И тамъ и здѣсь эта воспитательная сила проистекаетъ изъ полнаго соединенія элементовъ школьной дѣятельности и зависитъ также отъ того, что какъ въ іезуитскихъ, такъ и въ старыхъ англійскихъ школахъ воспитанію дается главное мѣсто. Но тогда какъ іезуиты подчиняли воспитаніе цѣлямъ своего ордена, англичане подчинили его требованіямъ общества. Воспитательная сила англійскихъ школъ употребляется ими для развитія въ воспитанникѣ народной англійской идеи образованнаго джентельмена. Вотъ почему въ англійской школѣ воспитатель уже не имѣетъ нужды прибѣгать къ средствамъ, противнымъ нравственности. Подслушиванья и подглядыванья, шпіонство между воспитанниками, всякаго рода безнравственныя уловки, употребляемыя воспитателями для покоренія воли воспитанниковъ, увы! не въ однѣхъ іезуитскихъ школахъ, чужды духу англійскаго воспитанія; но оно, тѣмъ не менѣе, не останавливаясь на одной формалистикѣ ученья, умѣетъ открыть дорогу къ уму и сердцу воспитанника. Воспитывая, прежде всего, англійскаго джентельмена, понятіе о которомъ, такъ сказать, живетъ въ исторической атмосферѣ Англіи, англійскія школы на этомъ самомъ понятіи основываютъ свою необыкновенную воспитательную силу. Стремясь, прежде всего, *воспитывать* человѣка, англичане подчиняютъ все въ школѣ понятію воспитанія и не раздѣляютъ должности администратора, учителя и воспитателя. Англичане, съ свойственною имъ практичностью, употребляютъ школу для того, для чего она назначена,

и въ ихъ школѣ воспитатель всегда есть и администраторъ и учитель или, лучше сказать, въ ихъ школѣ мѣсто только для воспитателей и воспитанниковъ.

Германія въ школьномъ устройствѣ остается вѣрна своему общему историческому направленію, выражающемуся въ стремленіи къ наукѣ—германская школа, не смотря на возгласы педагогической теоріи, учитъ, а не воспитываетъ; а потому, во-первыхъ, въ Германіи преобладаютъ открытыя заведенія; и, во-вторыхъ, совершенно послѣдовательно, учитель является въ школѣ главнымъ дѣйствующимъ лицомъ; а начальникъ заведенія, прежде всего, начальникомъ учебной части. Часть административная и что называется дѣловая, вообще весьма незначительная въ открытыхъ заведеніяхъ, уменьшена до крайности и вся почти находится въ рукахъ школьныхъ коллегій, такъ что начальникъ школы, директоръ или ректоръ гимназіи или семинаріи, есть прежде всего главный распорядитель по учебной части, предсѣдатель учительскихъ конференцій, образцовый педагогъ, и чаще всего самъ главный учитель школы. Внѣ учебной части, его дѣятельность ограничивается самыми ничтожными предметами. Но главные предметы его дѣятельности составляютъ: стройность преподаванія, правильность методъ, экзамены, выборъ учебниковъ, дѣятельность учительскихъ конференцій и проч. Онъ не только слѣдитъ за правильностью методъ преподаванія и исполненіемъ ихъ на самомъ дѣлѣ; но обязанъ по закону [1]) собственнымъ примѣромъ показывать преподавателямъ приложимость этихъ методъ. Съ этимъ германскимъ понятіемъ о начальникѣ учебнаго заведенія совершенно согласны и тѣ требованія, которыя поставляются закономъ для полученія этой должности. Директоръ прусской гимназіи не указывается общественнымъ мнѣніемъ, которое руководитъ попечителями англійскихъ учебныхъ заведеній при выборѣ начальниковъ въ школы, но долженъ *выдержать экзаменъ на высшую учебную должность* [2]). Если онъ выдержалъ всѣ три степени учительскаго экзамена pro facultate docendi, pro loco и pro ascensione, то онъ можетъ искать директорскаго мѣста. Слѣдовательно, директорскія мѣста въ Германіи исключительно полу-

[1]) Handbuch der Preussischen Schul-Gesetzgebung von Müller. Berlin, 1854. S. 58, 59, 61 и проч.

[2]) Тамъ же.

чаются учителями или, вѣрнѣе сказать, директорская должность въ Германіи есть не болѣе, какъ высшая учительская должность, и директоръ или ректоръ, наблюдая за преподаваніемъ всѣхъ предметовъ, продолжаетъ преподавать и самъ нѣкоторые изъ нихъ. Все это, какъ нельзя болѣе, соотвѣтствуетъ германскому народному понятію о воспитаніи, какъ ученьи, и вслѣдствіе этого все въ школьномъ устройствѣ и въ школьной дѣятельности подчиняется идеѣ ученья. Учители только учатъ, и самъ директоръ можетъ имѣть весьма слабый надзоръ за поведеніемъ воспитанниковъ, разсѣянныхъ по городу, хотя законъ и обязываетъ его наблюдать, чтобъ они помѣщались, если не въ домахъ своихъ родителей, то въ такихъ домахъ, на порядочность которыхъ можно надѣяться.

Закрытыя заведенія сравнительно немногочислены въ Германіи, не *даютъ тону* общественному воспитанію (какъ напр. Оксфордъ въ Англіи), устроены весьма разнообразно и не имѣютъ особенной характеристики. Въ Пфортской [1]) гимназіи, напримѣръ, которая по преимуществу является закрытымъ заведеніемъ, хотя въ ней есть и приходящіе, обязанные, впрочемъ, жить въ домахъ учителей, мы видимъ одно изъ старѣйшихъ учебныхъ заведеній Германіи, основанное еще Морицемъ Саксонскимъ въ 1543 г. на фонды, отобранные отъ монастырей. Въ этомъ заведеніи, состоящемъ изъ трехъ высшихъ классовъ гимназіи, учители живутъ въ самомъ зданіи только въ продолженіе очередной недѣли. Изъ этой очереди исключается директоръ и инспекторъ (лицо духовное). Опредѣленіе учениковъ принадлежитъ Магдебургской школьной коллегіи. Хозяйственной частью занимается особый чиновникъ, дающій въ ней отчетъ прямо министерству финансовъ.

Главнѣйшая часть не только дисциплины, но и всего воспитанія лежитъ на ученикахъ перваго, т. е. старшаго класса. Шесть часовъ въ недѣлю употребляютъ они на приготовленіе учениковъ младшаго класса въ латинскомъ и греческомъ языкахъ, что служитъ для нихъ самихъ повтореніемъ грамматики этихъ языковъ. Всѣ ученики заведенія (до 180-ти человѣкъ) при приготовленіи къ урокамъ раздѣляются на двѣнадцать группъ, изъ которыхъ каждая занимаетъ особую комнату, заключающую въ себѣ большее

[1]) Pforta или Schulpforte находится въ Пруссіи близъ Наумбурга.

или меньшее количество учебныхъ столовъ, смотря по величинѣ комнаты. За каждымъ столомъ сидитъ одинъ изъ учениковъ перваго класса. Онъ обязанъ наблюдать за порядкомъ всего стола и помогать младшимъ ученикамъ въ приготовленіи уроковъ. Въ исполненіи этой обязанности помогаетъ ему ученикъ второго класса. Кромѣ того, въ каждой учебной комнатѣ находится одинъ изъ лучшихъ учениковъ перваго класса, который наблюдаетъ за всей учебной комнатой. Эти ученики играютъ весьма важную роль въ заведеніи. Они избираются совѣтомъ профессоровъ каждые шесть мѣсяцевъ, наблюдаютъ, какъ за ученьемъ, такъ и за поведеніемъ младшихъ учениковъ, присутствуютъ при совѣтахъ заведенія, помогаютъ дежурному преподавателю и вмѣстѣ съ нимъ отдаютъ отчетъ въ еженедѣльныхъ происшествіяхъ. Они могутъ даже наказывать младшихъ учениковъ; но наказаніе не должно идти выше обязанности провинившагося просидѣть въ учебной комнатѣ время, назначенное для отдыха. Въ случаяхъ болѣе важныхъ ученикъ-инспекторъ прибѣгаетъ къ дежурному преподавателю или директору.

Совѣтъ преподавателей, называемыхъ здѣсь профессорами, собирается еженедѣльно для обсужденія всѣхъ школьныхъ происшествій.

Замѣчательно еще то распоряженіе, что каждый вновь вступившій ученикъ поручается на все время своего пребыванія въ заведеніи одному изъ преподавателей, который наблюдаетъ за нимъ во всѣхъ отношеніяхъ и переписывается съ его родственниками. Преподавателей же здѣсь всего шесть и четыре адъюнкта.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что въ этомъ довольно сложномъ, хотя очень хорошо обдуманномъ внутреннемъ распорядкѣ заведенія, ученье и воспитаніе соединены въ рукахъ однихъ и тѣхъ же лицъ, но не лежатъ на обязанности одного лица въ особенности, а на обязанности совѣта. Слѣдовательно, единство въ направленіи можетъ здѣсь быть достигнуто только тогда, если совѣтъ заведенія сложился удачно, и ученики старшаго класса, на которыхъ падаетъ важнѣйшая часть воспитанія, могутъ выполнить свои обязанности и оживлены общимъ духомъ заведенія. Поочередныя дежурства преподавателей, въ продолженіи которыхъ только они живутъ въ заведеніи, не позволяютъ имъ имѣть того вліянія на воспитанниковъ, которое они могли бы имѣть, оставаясь въ

Междубиблиотечный абонемент
Московской обл. библиотеки

заведеніи постоянно и наблюдая каждый за своимъ отдѣленіемъ. Вообще видно, что и въ этомъ заведеніи ученье идетъ впереди всего.

Такое устройство заведенія, при которомъ, какъ въ Пфортской гимназіи, главнѣйшая часть наблюденія за воспитаніемъ и приготовленіемъ уроковъ падаетъ на самихъ же воспитанниковъ старшихъ классовъ, обще большей части германскихъ интерновъ. Это, конечно, даетъ возможность назначать ту умѣренную плату за содержаніе воспитанниковъ, которою отличаются германскія закрытыя заведенія; но нельзя не видѣть, что при такомъ распорядкѣ воспитательная часть заведенія никогда не можетъ подчиниться до той степени волѣ воспитателя, до какой подчиняется она въ старыхъ англійскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Въ англійскихъ коллегіяхъ воспитатели живутъ вмѣстѣ съ воспитанниками, направляютъ ихъ воспитаніе въ продолженіи всего ихъ пребыванія въ заведеніи и предоставляютъ обществу воспитанниковъ направленіе воспитанія отдѣльнаго лица на столько, на сколько можно положиться на созданный уже духъ заведенія.

Остальное устройство германскихъ закрытыхъ заведеній — отношенія учебной части къ воспитательной, главнаго воспитателя къ второстепеннымъ, воспитателей и преподавателей къ воспитанникамъ — чрезвычайно разнообразно.

Въ большомъ Гамбургскомъ Сиротскомъ домѣ, напримѣръ, гдѣ дѣти остаются только до 14-ти-лѣтняго возраста и, кромѣ ученья, пріучаются еще къ ремесламъ, учители не живутъ въ заведеніи и въ неучебное время за дѣтьми присматриваетъ прислуга, что, конечно, весьма дурно; но главный вопросъ здѣсь составляла экономія. Содержаніе воспитанника въ годъ, разсчитывая всѣ издержки заведенія, обходится не болѣе 75 рублей.

Въ Франковомъ Сиротскомъ институтѣ, въ Галле, воспитаніе совершенно отдѣлено отъ ученья. Сироты живутъ, вмѣстѣ съ пансіонерами, въ особомъ заведеніи и, смотря по своему назначенію, посѣщаютъ различныя школы, основавшіяся мало-по-малу вокругъ зерна, положеннаго профессоромъ Франкомъ. Въ этихъ школахъ собирается до 3000 учениковъ. Наблюденіе за приготовленіемъ уроковъ и въ Франковомъ Сиротскомъ институтѣ падаетъ главнымъ образомъ на учениковъ старшихъ классовъ и устроено такъ же,

какъ и въ Пфортской гимназіи; за то и содержаніе воспитанника обходится не болѣе 100 рублей сереб. въ годъ. Большая часть сиротъ посѣщаетъ народную школу (Bürger-Schule), а тѣ, которые назначаются по способностямъ къ ученому поприщу, посѣщаютъ гимназіи и приготовляются къ поступленію въ университетъ.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что въ Германіи и въ немногихъ ея закрытыхъ заведеніяхъ (сравнительно съ открытыми) ученье стоитъ вездѣ на первомъ планѣ, не находясь въ тѣсной связи съ воспитаніемъ. Само собою разумѣется, что въ открытыхъ заведеніяхъ, гдѣ воспитанники живутъ въ своихъ семействахъ и на вольныхъ квартирахъ, общественное воспитаніе играетъ еще меньшую роль и остается однимъ ученьемъ.

Во Франціи элементы школьной жизни распадаются еще болѣе. Здѣсь администрація заведенія важно выступаетъ впереди, слишкомъ гордая для того, чтобы унизиться до смиреннаго занятія ученьемъ или воспитаніемъ; а ученью нѣтъ никакого дѣла до воспитанія; а воспитаніе... но трудно сказать, что дѣлаетъ воспитаніе, потому что едва ли оно существуетъ во Франціи.

Совершенное отдѣленіе административной части отъ учебной и воспитательной кидается въ глаза при первомъ взглядѣ на французскіе лицеи и коллегіи. Правитель (proviseur) казеннаго лицея и начальникъ (principal) коллегіи являются, конечно, и начальниками учебной и воспитательной части; но они не принимаютъ личнаго участія ни въ той, ни въ другой: они никогда не бываютъ учителями и въ воспитаніи имъ принадлежитъ только главный надзоръ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, законъ выставляетъ (и то съ недавняго времени) весьма небольшія требованія, выполненіемъ которыхъ пріобрѣтается право на полученіе мѣста правителя лицея и еще меньшія для начальника коллегіи. Правитель лицея долженъ имѣть дипломъ *лиценціата* словесныхъ или физико-математическихъ наукъ (licencié ès lettres или licencié ès sciences). Экзаменъ на степень лиценціата (éxamen de la licence) составляетъ нѣчто среднее между нашими выпускнымъ гимназическимъ экзаменомъ и выпускнымъ университетскимъ. Принципалъ коллегіи (гимназіи, содержащейся отчасти на счетъ города, но подчиненной общему университетскому управленію) не обязывается выполненіемъ и такого умѣреннаго требованія: для него довольно *баккалавр-*

скаго, т. е. гимназическаго экзамена, да и это требованіе не всегда выполняется. Содержатель пансіона можетъ ограничиться даже, если не выдержано гимназическаго экзамена, однимъ brévet de capacité. Для нѣмцевъ, привыкшихъ къ своей *системѣ* экзаменовъ, кажется непонятнымъ, какъ начальникъ заведенія можетъ обойтись даже безъ того экзамена, который обязанъ выдержать учитель старшихъ классовъ ввѣреннаго ему заведенія. По германскому, тоже одностороннему, понятію, начальникъ заведенія есть не болѣе, какъ старшій изъ старшихъ учителей и, кромѣ высшаго учительскаго экзамена, долженъ подвергнуться испытанію pro loco. Но французы смотрятъ иначе на этотъ предметъ. Они полагаютъ, что для управленія учебнымъ заведеніемъ не нужно большихъ научныхъ свѣдѣній, что хорошій учитель не всегда можетъ быть хорошимъ администраторомъ и наоборотъ; что особенная ученость можетъ быть даже вредна въ административномъ отношеніи. Есть и другія соображенія. Иные, напримѣръ, говорятъ довольно откровенно, что вредно затруднять дорогу къ полученію начальническихъ мѣстъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, такимъ лицамъ, которыя, управляя заведеніями низшаго разряда, пріобрѣли достаточную педагогическую опытность, хотя по лѣтамъ своимъ и по роду своихъ занятій не могутъ уже подвергаться новымъ экзаменамъ. Все это совершенно справедливо съ административной точки зрѣнія и выводится логически изъ раздѣленія ученой и административной дѣятельности. Но что должно идти впереди въ учебномъ заведеніи, наука или администрація? Положимъ, что правитель лицея или принципалъ коллегіи, пріобрѣлъ весьма обширную административную опытность въ управленіи школою низшаго разряда; но развѣ эта опытность даетъ ему возможность сообщать направленіе преподаванію такихъ наукъ о существованіи которыхъ онъ едва знаетъ? Понятно, что при такомъ устройствѣ заведенія ученье подчиняется администраціи, и та цѣль, для которой существуетъ учебное заведеніе, становится на второмъ планѣ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, интересъ ученья часто приносится въ жертву административной стройности, для которой дороже всего блескъ, внѣшній порядокъ и полировка.

Такое положеніе начальниковъ французскихъ учебныхъ заведеній требовало по необходимости еще новаго лица въ управленіи,

которое могло бы имѣть общій надзоръ за учебной частью, цензора (censeur) въ лицеяхъ, и помощника, *подъ-принципала* (sous-principal) въ коллегіяхъ. Но и это лицо пристроилось къ административной части, какъ болѣе легкой и почетной. Цензоръ не преподаетъ самъ, а только *наблюдаетъ* надъ преподаваніемъ, *завѣдываетъ* общею дисциплиною и *служитъ посредникомъ* между главнымъ начальникомъ заведенія и учителями. Трудно понять обязанности лица, занимающаго должность цензора: онъ или дѣлаетъ все, или ничего не дѣлаетъ. Если вся учебная часть въ самомъ дѣлѣ лежитъ на отвѣтственности цензора и главное завѣдываніе ею, съ правами и обязанностями, принадлежитъ ему, то онъ является настоящимъ начальникомъ заведенія и почти всѣхъ лицъ его составляющихъ, учителей и гувернеровъ. Въ такомъ случаѣ правитель лицея или принципалъ коллегіи, управляя только административною, т. е. самою незначительною частью во всякомъ учебномъ заведеніи, становится въ странное и тяжелое положеніе начальника безъ власти и безъ дѣла. Если же власть, какъ это и дѣйствительно во Франціи, остается въ рукахъ правителей и принципаловъ, то на долю цензоровъ выпадаетъ пустая и по большей части совершенно безполезная обязанность надсмотрщиковъ и совѣтниковъ. Должно прибавить, что для полученія цензорской должности экзаменаціонныя требованія такъ же ничтожны, какъ и для полученія должности принципала коллегіи. Это послѣднее обстоятельство дѣлаетъ совершенно непонятнымъ, чего хотѣли французы отъ своихъ цензоровъ.

Что касается до отношенія воспитательной дѣятельности къ учебной во французскихъ закрытыхъ заведеніяхъ, то единственнымъ, и, должно признаться, весьма слабымъ звеномъ между этими двумя частями является классный гувернеръ (maître d'études). Онъ никогда не бываетъ учителемъ; но обязанъ *наблюдать* за воспитанниками во время приготовленій къ урокамъ и во время, назначенное для отдыха. Въ чемъ состоитъ это наблюденіе? Если классные гувернеры обязаны только *смотрѣть*, какъ воспитанники сидятъ за книгами; то какая это безполезная и скучная должность! Если же они должны помогать воспитанникамъ въ приготовленіи уроковъ и стараться, чтобы они дѣйствительно и какъ слѣдуетъ приготовили свои уроки, т. е. объяснять имъ урокъ и

спрашивать его; тогда непонятно, что остается дѣлать преподавателю. Преподаватель—не профессоръ: онъ не читаетъ лекцій, но учитъ, т. е. объясняетъ ученикамъ урокъ и убѣждается, поняли ли и усвоили ли они его. Такая неопредѣленность въ разграниченіи обязанности и отвѣтственности необходимо поведетъ къ одному изъ двухъ: или преподаватель будетъ кое-какъ объяснять урокъ и чаще задавать его по учебнику отъ точки до точки, не заботясь о томъ, многіе ли усвоили его,—или гувернеръ будетъ только смотрѣть, чтобы дѣти сидѣли смирно въ часы, назначенные для приготовленія. Но въ дѣйствительности при такомъ устройствѣ интерната чаще всего выходитъ середина, въ этомъ случаѣ вовсе не золотая: учитель сваливаетъ отвѣтственность въ приготовленіи уроковъ на гувернера, и въ случаѣ неуспѣха говоритъ: „что же мнѣ дѣлать, когда ученики не учатъ уроковъ“; а гувернеръ обвиняетъ учителя, говоря, что ученики сидѣли прилежно за книгами. Случается нерѣдко и такъ, что гувернеры и учители, товарищи по службѣ, и, можетъ быть, пріятели, оправдывая другъ друга, обвиняютъ учениковъ въ непонятливости и лѣни или начальниковъ заведенія въ слабости наказаній. Наказанія и награды становятся тогда единственными стимулами ученья, и французская педагогика поневолѣ находитъ свое спасеніе въ томъ, что всѣми возможными средствами, орденами, чинами, публикаціи въ газетахъ, стукомъ барабана и гуломъ трубы, поджигаетъ врожденное тщеславіе маленькаго француза. Тамъ же, гдѣ, почему бы-то ни было, не беретъ самолюбіе—работаетъ линейка, голодъ, карцеръ и розга. Гдѣ же мѣсто воспитанію сердца и характера?!

Ничтожностью гувернерскихъ обязанностей во французскихъ интернатахъ (а всѣ французскія коллегіи и лицеи по большей части интернаты или окружены пансіонами) объясняется и ничтожность требованій для полученія гувернерской должности. Только въ лицеяхъ должность гувернера требуетъ баккалаврскаго, т. е. гимназическаго экзамена: въ гимназіяхъ городскихъ и частныхъ и этого не нужно. Должность гувернера часто занимаютъ весьма молодые люди, а иногда такіе пройдохи, которымъ уже нѣтъ болѣе нигдѣ пріюта. Гувернерская обязанность такъ неголоволомна, что ее всякій можетъ исполнить, и во многихъ французскихъ заведеніяхъ можно встрѣтить такихъ гувернеровъ, которые сами едва умѣютъ читать и писать и нравственность которыхъ болѣе нежели двусмысленна.

Гдѣ же здѣсь воспитаніе? Кто занимается имъ? Принципалъ администрируетъ, цензоръ наблюдаетъ за ходомъ преподаванія, преподаватель спрашиваетъ уроки и ставитъ отмѣтки, гувернеръ смотритъ, чтобы дѣти не шумѣли; а воспитываетъ-то кто-же?

Но мы можемъ указать образчикъ еще бо̀льшаго раздѣленія школьныхъ элементовъ и, къ нашему удивленію, находимъ этотъ образчикъ въ Англіи же. Во французскихъ лицеяхъ и коллегіяхъ есть хоть какія-нибудь экзаменаціонныя требованія для воспитателей и администраторовъ, видны хотя слабыя попытки воспитанія въ обязанностяхъ гувернеровъ; но въ Сандгертской военной школѣ и того нѣтъ [1]).

Но вотъ какой взглядъ имѣютъ сами англичане на эту школу [2]).

„Есть два способа управленія общественною школою, а къ такой школѣ, которая, какъ Сандгертская военная коллегія, имѣетъ двѣ цѣли, оба эти способа должны быть приложены. Можно управлять школою или прямо посредствомъ учителей, или не прямо, но болѣе дѣйствительнымъ образомъ, возвышенностью чувства и нравственныхъ правилъ самихъ воспитанниковъ. Въ Сандгерстѣ, вдвойнѣ несчастномъ, нѣтъ ни того, ни другого. Здѣсь нѣтъ главнаго учителя (head master). Правитель коллегіи есть главная власть и высшая инстанція во всѣхъ дѣлахъ; но онъ не преподаетъ самъ и не принимаетъ никакого *личнаго* участія въ исполненіи обязанностей главы большого воспитательнаго заведенія. Да и нельзя требовать исполненія обязанностей такого рода отъ пожилого воина, который, съ большею пользою для отечества и честью для себя, провелъ всю свою жизнь въ занятіяхъ совершенно другого рода. Помощникъ его также не имѣетъ претензіи на званіе *главнаго наставника*: онъ считаетъ должность свою совершенно выполненною, пробывши въ заведеніи отъ десяти до часу. Что касается до настоящихъ учителей или профессоровъ, то они наполняютъ разсудокъ воспитанника различными отраслями науки, но не воспитываютъ—ни его тѣла, ни его души, ни его характера. Они учатъ математикѣ, французскому или нѣмецкому языкамъ; но имъ нѣтъ никакого дѣла до нравственности и привычекъ. Правда, при кол-

[1]) Дурное воспитаніе и образованіе англійскихъ офицеровъ, какъ общее, такъ и техническое, обратило на себя въ послѣднее время вниманіе въ Англіи.

[2]) The Westminster Rewiew. 1856. January. Military Education.

легіи есть капелланъ, но онъ почти не входитъ въ прямыя сношенія съ мальчиками. Церковная служба и религіозныя наставленія совершаются очень небрежно: нѣсколько общихъ молитвъ утромъ и вечеромъ, катехизація въ полгода разъ, наставленія въ христіанскихъ обязанностяхъ и догматахъ христіанской религіи еженедѣльно — вотъ и все; такъ что капелланъ, находя, что у него остается много свободнаго времени отъ исполненія его пасторскихъ обязанностей, занимается и преподаваніемъ исторіи. Преподаватели не живутъ въ заведеніи и не имѣютъ наблюденія надъ образомъ жизни и привычками мальчиковъ. Положеніе преподавателей крайне зависимое и подчиненное; они должны прибѣгать къ военной власти даже для того, чтобы добиться вниманія къ своему преподаванію. Совѣтъ коллегіи, состоящій изъ четырехъ офицеровъ, можетъ удалять ихъ отъ должности во всякое время. Учители получаютъ плату по урокамъ и этимъ ограничиваются всѣ ихъ сношенія съ коллегіей и все ихъ участіе въ ея интересахъ. Если вы говорите человѣку, чтобы онъ бралъ свои деньги и убирался, то какъ же вы можете ожидать, чтобы онъ приложилъ свое сердце къ дѣлу, или сдѣлать его отвѣтственнымъ за какой-нибудь недостатокъ, который вы замѣтите? Самая важная часть воспитанія — образованіе характера — находится въ Сандгерстѣ исключительно въ рукахъ военныхъ, которые пріобрѣли свои педагогическія свѣдѣнія въ казармахъ и на ученьяхъ; а прилагаютъ ихъ къ дѣтямъ двѣнадцати и тринадцати лѣтъ, когда образуется характеръ и рѣшается на всю жизнь выборъ доброй или дурной дороги“.

„Но моральное вліяніе наставника на мальчика далеко не равняется тому, которое имѣютъ мальчики одинъ на другого. Школа составляетъ общество, имѣющее свое общественное мнѣніе, столь же сильное, какъ и мнѣніе свѣта, даже сильнѣе; потому что въ четырехъ стѣнахъ залы или спальни нѣтъ убѣжища для независимой мысли. Для благосостоянія школы поэтому важнѣе всего создать и поддерживать высоко-нравственный тонъ между воспитанниками и образовать въ орудіе добра это общественное мнѣніе школы, которое дѣйствуетъ могущественно во всякомъ направленіи. Если общественное мнѣніе школы возвысилось до того, что между воспитанниками считается за стыдъ обмануть, за низость злоупотребить довѣріемъ; тогда большая часть дисциплины можетъ

быть предоставлена самимъ воспитанникамъ, и именно тѣмъ, которые по своему характеру сами получили вліяніе на классъ и своимъ поведеніемъ возвышаются до такого положенія. Такая школьная аристократія, управляя по праву, будетъ уважать сама себя, своихъ товарищей, своихъ воспитателей, и честь заведенія безопасна въ ея рукахъ".

Въ Сандгерстѣ нѣтъ даже начатковъ такого устройства.

„Наблюденіе за воспитанниками посредствомъ сержантовъ, которые, не будучи ни воспитателями, ни начальниками, а принадлежа къ числу прислуги, становятся шпіонами, не позволяетъ образоваться въ школѣ благородному общественному мнѣнію".

Мы представили образчики различнаго соединенія школьныхъ элементовъ въ заграничныхъ учебныхъ заведеніяхъ съ тѣмъ, чтобы ближе поставить читателя къ предмету нашего разсужденія; но, увлекшись невольно, высказали нашу мысль прежде, чѣмъ хотѣли. Мы не скрыли того предпочтенія, которое отдаемъ устройству старыхъ воспитательныхъ заведеній Англіи, и не боимся за это упрека въ англоманіи. Мы твердо убѣждены, что въ дѣлѣ общественнаго воспитанія подражаніе одного народа другому выведетъ непремѣнно на ложную дорогу. Въ этой истинѣ болѣе всего убѣждаютъ насъ сами же старыя англійскія школы, воспроизводящія уже въ сотняхъ поколѣній своихъ воспитанниковъ строго народный идеалъ джентельмена. Смѣшно же бы было воспитывать джентельменовъ въ Германіи, Франціи или Россіи, и производить тѣ маленькія свистящія сквозь зубы каррикатурки, надъ которыми подсмѣивается Гоголь. Но во всякомъ общественномъ явленіи, кромѣ исторической, чисто народной и потому неподражаемой стороны, есть и своя раціональная сторона, отвергать которую только потому, что она высказалась прежде у другого народа, было бы весьма нелогично. Такою стороною въ англійскомъ общественномъ воспитаніи, проникнутомъ народнымъ историческимъ характеромъ, кажется намъ именно это тѣсное соединеніе школьныхъ элементовъ. Оно даетъ *силу* воспитанію; а сила—достояніе общее. Создайте эту силу и направьте ее для чего угодно. Безъ нея какъ хорошъ и народенъ не былъ бы вашъ идеалъ воспитанія, вы не внесете его въ характеръ вашихъ воспитанниковъ.

Постараемся въ заключеніи вывести логически разумность школь-

наго устройства, которое мы въ нашемъ обзорѣ предпочли всѣмъ прочимъ.

Въ воспитаніи все должно основываться *на личности* воспитателя; потому что воспитательная сила изливается только изъ живого источника человѣческой личности. Никакіе уставы и программы, никакой искусственный организмъ заведенія, какъ бы хитро онъ ни былъ придуманъ, не можетъ замѣнить личности въ дѣлѣ воспитанія. Недаромъ брамииская педагогика предписываетъ учителю сначала поставить передъ собою ученика и смотрѣть на него до тѣхъ поръ, пока онъ покорится совершенно волѣ учителя. Не знаемъ, до какой степени шло успѣшно такое магнетизированіе учениковъ, предписываемое Ведами; но убѣждены въ томъ, что безъ личнаго непосредственнаго вліянія воспитателя на воспитанника истинное воспитаніе, проникающее въ характеръ, невозможно. Только личность можетъ дѣйствовать на развитіе и опредѣленіе личности, только характеромъ можно образовать характеръ. Причины такого нравственнаго магнетизированія скрываются глубоко въ природѣ человѣка.

Вотъ почему въ школьномъ воспитаніи самое важное дѣло—выборъ главнаго воспитателя, на который, какъ мы видѣли, такъ мало обращается вниманія во Франціи. Инструкціи, уставы, программы—дѣло второстепенное и чѣмъ меньше ихъ, тѣмъ лучше. Дурного воспитателя они не сдѣлаютъ хорошимъ и не замѣнятъ его ни въ какомъ случаѣ: хорошему же они не нужны и могутъ только помѣшать ему.

Главный воспитатель долженъ быть главнымъ учителемъ и преподавать самый воспитывающій, центральный предметъ, вокругъ котораго всѣ остальные группируются. Ученье есть могущественнѣйшій органъ воспитанія, и воспитатель, лишенный этого органа, потеряетъ главнѣйшее и дѣйствительнѣйшее средство имѣть вліяніе на воспитанниковъ. Главный воспитатель или начальникъ школы долженъ въ строгомъ смыслѣ слова жить съ воспитанниками, чтобы имѣть вліяніе на нихъ не только словами, но и примѣромъ.

Обширность и многолюдство учебнаго заведенія никогда не должны превышать предѣловъ возможности личнаго наблюденія и вліянія главнаго воспитателя. Съ утвержденіемъ духа заведенія, предѣлы его могутъ расширяться; но опаснѣе всего для заведенія,

если въ немъ набито столько воспитанниковъ, что наблюденіе за ними (а иногда даже и самое знаніе ихъ именъ) становится для главнаго воспитателя невозможнымъ. Тогда по-неволѣ онъ долженъ положиться на другихъ, которые въ свою очередь предоставятъ это наблюденіе третьимъ, и въ школьную жизнь начнутъ вливаться со всѣхъ сторонъ самые разнородные элементы, съ которыми не въ состояніи уже будетъ справиться главный воспитатель и по-неволѣ перестанетъ *вести* заведеніе: оно само поведетъ его за собою. Какъ велико должно быть число воспитанниковъ одного заведенія, чтобы ни одинъ изъ нихъ не могъ ускользнуть изъ подъ личнаго вліянія воспитателя? Это трудно опредѣлить цифрами; но мы полагаемъ, что умный воспитатель, обладающій энергическимъ характеромъ и вполнѣ посвятившій себя своему дѣлу, при хорошей организаціи интерната, можетъ вести воспитаніе ста и даже полутораста воспитанниковъ. Но когда подъ этимъ вліяніемъ уже образовался и ясно высказался духъ заведенія, тогда число воспитанниковъ можетъ быть удвоено и идти даже далѣе. Воспитательная сила заведенія будетъ расти съ каждымъ годомъ и подчинять себѣ новыя личности. Такимъ заведеніемъ надобно дорожить, какъ особенною милостью Божіею: его лелѣять и беречь, какъ дорогое многоплодное растеніе; и новый воспитатель, смѣнившій прежняго, долженъ всегда помнить, что на такомъ богатомъ соками корнѣ можно многое привить, но что самаго корня касаться не должно.

Положеніе главнаго воспитателя въ отношеніи къ второстепеннымъ, гувернерамъ и учителямъ, должно быть таково, чтобы онъ не только былъ ихъ начальникомъ, но и старшимъ между ними товарищемъ; чтобы они связаны были между собой, какъ люди одной профессіи, идущіе по одной дорогѣ.

Хозяйственная часть заведенія должна быть приведена къ возможно простѣйшему виду и, если возможно, то начальникъ заведенія не долженъ принимать въ ней вовсе никакого участія. Нѣтъ ничего хуже, если воспитанники по какому нибудь поводу, справедливо или ошибочно, вообразятъ, что ихъ главный начальникъ и воспитатель пользуется на ихъ счетъ какими нибудь незаконными выгодами. Тогда все погибло. Воспитатель, котораго мальчики подозрѣваютъ въ школѣ, что онъ пользуется деньгами, назначенными на ихъ пищу или одежду, если онъ самъ лично не

виноватъ ни въ одной копѣйкѣ, перестаетъ уже быть воспитателемъ. Нечему удивляться, если мораль, которую онъ проповѣдуетъ воспитанникамъ, не будетъ имѣть на нихъ никакого дѣйствія, и заведеніе будетъ ежегодно дарить общество новою толпою взяточниковъ и лицемѣровъ. Чѣмъ дальше главный воспитатель поставленъ отъ хозяйственной части интерната, тѣмъ лучше. Онъ долженъ быть въ этомъ отношеніи только представителемъ интересовъ воспитанниковъ и наблюдать за тѣмъ, чтобы они получали все должное. Примѣровъ такого устройства экономической части учебныхъ заведеній мы видимъ множество въ Англіи.

Учители должны быть вмѣстѣ и воспитателями, по крайней мѣрѣ, въ младшихъ и среднихъ классахъ интернатовъ гимназическаго курса. Наука въ этомъ своемъ объемѣ и въ этомъ возрастѣ учениковъ есть воспитаніе, и если воспитаніе имѣетъ еще и другія средства, то наука все же остается самымъ могущественнымъ изъ нихъ. *Воспитатель-не учитель* надзираетъ за порядкомъ, но не воспитываетъ; *учитель-не воспитатель* учитъ; но тоже не воспитываетъ. Въ преподавателѣ средняго учебнаго заведенія знаніе предмета далеко не составляетъ главнаго достоинства. Трудно ли знать какой нибудь одинъ предметъ въ предѣлахъ гимназическаго курса? Трудно ли знать три, четыре такіе предмета, занимаясь ими исключительно годъ или два. Но главное достоинство гимназическаго преподавателя состоитъ въ томъ, чтобы онъ умѣлъ воспитывать учениковъ своимъ предметомъ. Но для этого ученики должны быть вполнѣ его воспитанниками и онъ долженъ знать ихъ и долженъ самъ вести ихъ къ предположенной цѣли. Въ низшихъ классахъ воспитатель долженъ преподавать всѣ или почти всѣ предметы и, вмѣстѣ съ тѣмъ, жить съ воспитанниками. Если классъ его великъ, онъ можетъ имѣть помощника. Если воспитатель, поставленный такимъ образомъ, приложитъ все стараніе свое къ дѣлу; то скоро ученики, лучшіе по успѣхамъ и поведенію, облегчатъ его трудъ, и онъ изъ каждаго воспитанника сдѣлаетъ все, что можно изъ него сдѣлать. Занятіе одного воспитателя съ однимъ и тѣмъ же классомъ должно простираться по возможности долѣе: три и даже четыре года. Въ высшихъ классахъ уже могутъ быть посторонніе преподаватели, и здѣсь-то главный воспитатель, какъ главный преподаватель, будетъ на своемъ мѣстѣ. Но гдѣ же найти

такихъ воспитателей, которые бы могли быть преподавателями почти всѣхъ предметовъ, хоть и въ низшихъ классахъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ жертвовать всѣмъ своимъ временемъ воспитанникамъ? Отчего же и не найти? Всякій, кончившій университетскій курсъ и получившій, кромѣ того, спеціальное приготовленіе въ педагогическомъ училищѣ, можетъ занять такое мѣсто и захочетъ занять его, если жалованье будетъ вознаграждать его не только за труды, но и за потраченные съ пользою для общества годы жизни. Соединеніемъ же воспитательныхъ должностей съ учительскими и соединеніемъ предметовъ преподаванія на одномъ преподавателѣ получается возможность назначенія большихъ жалованій и совершенно и скоро обезпечивающихъ пенсій. Мы убѣждены вполнѣ, что одинъ хорошій воспитатель при 25 и даже 30 воспитанникахъ принесетъ дѣлу общественнаго воспитанія несравненно болѣе пользы, чѣмъ семь или восемь плохихъ и плохо-вознаграждаемыхъ учителей и одинъ или два ничего незначущихъ гувернера; и, кромѣ того, будетъ стоить заведеніе вдвое дешевле. Дробленіе предметовъ между учителями и воспитательныхъ обязанностей между разными лицами ничего не приноситъ, кромѣ вреда. При такомъ устройствѣ обыкновенно никто не *ведетъ*, т. е. не воспитываетъ класса, а онъ самъ идетъ куда попало, прихрамывая то на ту, то на другую сторону. Мальчики, предоставленные самимъ себѣ, не подчиненные одному воспитывающему вліянію, только портятъ другъ друга и *дичаютъ*. Сорныя травы выростаютъ съ необыкновенною быстротою на юной, сильной, но никѣмъ не разработываемой почвѣ, глушатъ всѣ добрые начатки, и новый источникъ зла обильно сочится въ лоно общественной жизни.

„Сынъ Отечества“
января 12-го 1858 г., № 2.

О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности.

Одинъ изъ лучшихъ писателей нашихъ, хорошо знакомый съ бытомъ русскаго народа, недавно еще возбудилъ журналы къ оспариванію вопроса: полезно ли распространеніе грамотности въ простомъ классѣ? Намъ кажется, что этотъ споръ, какъ и большая часть споровъ, былъ возбужденъ единственно неточнымъ употребленіемъ словъ: воспитаніе, образованіе, грамотность. Слова эти съ обѣихъ сторонъ были уяснены достаточно, чтобы споръ могъ уже прекратиться, остановившись на томъ, что грамотность должна быть распространяема, но распространяема при извѣстныхъ условіяхъ—правильно и обдуманно. Вотъ объ этихъ-то условіяхъ и средствахъ распространенія полезной грамотности мы желали бы поговорить съ читателями „Сына Отечества“. Но на первый разъ ограничимся только тѣмъ, что укажемъ, какими средствами грамотность принесла неоцѣнимую пользу одному изъ самыхъ образованныхъ государствъ міра, которое въ нѣсколько десятилѣтій не только догнало старую Европу на пути цивилизаціи, но и готово опередить ее.

Кто имѣлъ случай сближаться съ грамотеями изъ простого класса, тотъ, вѣроятно, убѣжденъ, что замѣчаніе г. Даля не лишено истины и взято прямо изъ практической жизни. Но грамота ли виновата въ испорченной нравственности большинства грамотеевъ,—это другой вопросъ. Не трудно видѣть, что не только грамота въ самомъ тѣсномъ смыслѣ этого слова, т. е. умѣнье читать и писать, но даже и та вторая ступень учабнаго образованія, которая получается въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, не

можетъ оказать ни добраго, ни дурного вліянія на нравственность учащагося, если только ученье не было связано съ воспитаніемъ. Какое вліяніе на нравственное развитіе человѣка можетъ оказать изученіе первоначальной математики, грамматикъ всѣхъ возможныхъ живыхъ и мертвыхъ языковъ, голыхъ перечней историческихъ и географическихъ фактовъ, заключающихся въ нашихъ учебникахъ, собранія послужныхъ списковъ нашихъ писателей? Въ этомъ у насъ, къ несчастью, не трудно убѣдиться на практикѣ, хотя и безъ того понятно, что здѣсь не можетъ быть и рѣчи о какомъ-нибудь нравственномъ вліяніи ученья. Нравственно образуется человѣкъ или воспитаніемъ или наукою, въ ея обширномъ, высшемъ значеніи. Воспитывается человѣкъ въ молодости примѣромъ, умнымъ, обдуманнымъ руководствомъ, тѣмъ, что англичане называютъ training, духомъ семейнымъ, духомъ школы, и, наконецъ, духомъ того общества, въ которомъ человѣку приходится жить. Этотъ послѣдній воспитывающій элементъ такъ силенъ, что противъ него не всегда оказывается устойчивымъ даже университетское образованіе, не говоря уже о гимназическомъ: чего требовать отъ бѣдныхъ грамотеевъ-невѣждъ, которые невольно втягиваются въ худую среду? Ученье само-по себѣ становится воспитаніемъ только тогда, когда достигаетъ высшей области науки, входитъ въ міръ идеи и вноситъ эту идею черезъ разумъ въ сердце человѣка. Только на этой *ученой*, а не *учебной*, ступени, наука пріобрѣтаетъ нравственную силу, и часто такую силу, что можетъ даже исправить недостатокъ первоначальнаго воспитанія, дать человѣку новый принципъ жизни, совершенно обновить его. Но до той высоты науки добираются немногіе; большинство же останавливается или на половинѣ дороги, или даже въ самомъ ея началѣ. Человѣкъ можетъ знать тригонометрію, болтать на двухъ и даже на трехъ языкахъ, зазубрить историческій и географическій учебникъ, выучиться даже отлично строчить бумаги, — и остаться человѣкомъ, вполнѣ безнравственнымъ: наука еще и не дохнула на него... Слѣдовательно, отъ изученія азбуки и подавно нельзя ожидать нравственнаго вліянія, но тѣмъ менѣе безнравственнаго. Если же большинство простыхъ грамотеевъ не отличается доброй нравственностью, то *именно потому, что ихъ мало*, и что грамота, извлекая ихъ изъ простого и свѣжаго быта,

часто вводитъ въ душную область. Правдивые факты, приводимые г. Далемъ, свидѣтельствующіе о томъ, какъ быстро, и въ какомъ множествѣ портятся наши бѣдные грамотеи, показываютъ не на то, какъ вредна грамота для русскаго человѣка, но то, до какой страшной степени заражена та среда, въ которую вводитъ ихъ грамота, и какъ беззащитенъ и безоруженъ остается въ ней простой и, можетъ быть, прекрасный человѣкъ Но чѣмъ же защитить молодую жизнь отъ вліянія этихъ ядовъ, какъ не образованіемъ? Чѣмъ же положить начало образованію, какъ не грамотностью? Уже одно простое увеличеніе числа грамотеевъ уменьшитъ зло. Чѣмъ больше будетъ людей грамотныхъ, тѣмъ менѣе будетъ для нихъ соблазна пользоваться неграмотностью другихъ, и тѣмъ больше будетъ являться простыхъ людей, которые, несмотря на знаніе грамоты, будутъ оставаться въ своемъ простомъ, здоровомъ крестьянскомъ быту. Когда же на тысячу человѣкъ неграмотныхъ приходится одинъ грамотный и два полуграмотныхъ, тогда не удивительно, что грамота превращается въ ремесло, и по большей части низкое ремесло. Грамота, какъ знаніе, есть необходимое начало всякаго правильнаго образованія: грамота, какъ ремесло, есть, по большей части, начало нравственной порчи. При грамотности и самосудъ народа, въ той степени, въ которой онъ предоставленъ ему правительствомъ, приметъ болѣе дѣльный характеръ. Должно желать, чтобы поскорѣе вывелись тѣ печати съ именами, которыми до сихъ поръ еще многія должностныя лица изъ крестьянъ и даже мѣщанъ и купцовъ замѣняютъ подписи, и тѣ кресты, которыми большинство нашихъ свидѣтелей подписываетъ непонятныя для нихъ строки; а что отъ этихъ строкъ зависитъ очень часто жизнь и благосостояніе людей и на этихъ свидѣтельствахъ кладется первое и главное основаніе тысячѣ дѣлъ, которыя потомъ только уже переписываются, подшиваются, подписываются и пересылаются изъ одной инстанціи въ другую, превращаясь, какъ снѣжный комъ, въ тюки бумаги и цѣлые возы тюковъ, но не измѣняясь въ сущности. Какъ хотите, но стоитъ подумать о томъ, что большая часть нашихъ уголовныхъ дѣлъ получаетъ, *по сущности*, окончательную форму между неграмотнымъ народомъ; такъ что потомъ остается только переписывать ихъ и прибавлять къ нимъ ничего не объясняющіе отношенія, рапорты, донесенія и

проч., въ которыхъ важны только заголовки, а остальное состоитъ изъ избитыхъ канцелярскихъ фразъ. Выписка изъ дѣла есть только переписка его на бѣло, краткая записка—то же съ небольшими сокращеніями; все же существенное, каждая дѣльная справка, каждое дополненіе, каждое преслѣдованіе, все, въ чемъ есть существенная мысль, могущая дать дѣлу другой оборотъ, выходитъ изъ той же неграмотной среды, получая окончательную форму въ рукахъ полуграмотнаго писаря. Одна уже грамотность большинства крестьянъ можетъ заставить часто и самого слѣдователя быть осмотрительнѣе. Недаромъ у старыхъ американскихъ пуританъ отцамъ семействъ строго предписывалось научить дѣтей своихъ грамотѣ, Библіи и уголовнымъ законамъ отечества. Теперь это обстоятельство уже ненужно: неграмотныхъ нѣтъ въ сѣверныхъ штатахъ, кромѣ развѣ какого-нибудь заблудшаго ирландца. Надобно же, чтобъ и у насъ правило, что „незнаніемъ закона никто извиняться не можетъ“, получило существенное и справедливое значеніе.

Это прямая, практическая польза грамотности; но грамотность имѣетъ то же значеніе, какъ самыя широкія и удобныя ворота въ области образованія. Для этого, конечно, грамотность не должна останавливаться на азбукѣ. Можно не умѣть читать и писать и быть далеко образованнѣе того, кто усвоилъ себѣ этотъ нехитрый механизмъ, да на немъ и остановился. Для доказательства далеко ходить незачѣмъ. Взгляните, напримѣръ, на какого-нибудь владимірца или ярославца, незнающаго еще грамоты, но побывавшаго въ обѣихъ столицахъ, на Дунаѣ и въ Кяхтѣ, на Аралѣ, въ Финляндіи, въ Крыму и у Архангельска, перепробовавшаго сотни промысловъ и оказавшагося вездѣ смѣтливымъ и ловкимъ, и, сообразивши всю массу пріобрѣтенныхъ имъ свѣдѣній, поставьте его рядомъ не только съ множествомъ людей, выучившихся грамотѣ въ приходской школѣ и прочитавшихъ Бову, но и тѣхъ даже, которые знаютъ, можетъ быть, не одну русскую, но и французскую грамоту и читали Дюма и Сю въ оригиналѣ. Намъ случалось даже замѣтить какую-то особенную неспособность къ грамотности въ простыхъ и неиспорченныхъ людяхъ, необыкновенно способныхъ не только къ практической дѣятельности, но вообще къ умственному развитію, и, наоборотъ, замѣчательно тупыхъ грамо-

тевъ, обуянныхъ какою-то безсознательною и безполезною любовью къ чтенію. Одну изъ причинъ этого страннаго явленія мы находимъ въ самомъ способѣ ученія грамотѣ, которое почти вездѣ еще осталось у насъ на прежней схоластической ступени. Нельзя не сознаться, что наши старые *азы* и *буки* довольно безсмысленны и должны быть принимаемы учащимися на вѣру весьма долгое время,—до тѣхъ поръ, пока изъ нихъ, какъ deus ex machina, не выскочитъ какое-нибудь слово къ великому изумленію ученика и великой радости наставника. Умъ тупой, лѣнивый, неимѣющій того оттѣнка насмѣшливости, который свойственъ ясному разсудку русскаго человѣка, быстро схватывающаго смѣшную сторону предмета, терпѣливо пройдетъ всю безсмысленную процедуру складовъ; но зато и остановится на нихъ, довольный, что вотъ де изъ ба-а-ба выходитъ баба, какъ оставался этимъ доволенъ чичиковскій Петрушка, котораго Гоголь не даромъ сдѣлалъ глупѣе безграмотнаго Селифана. У бойкаго же, смѣтливаго, всегда нѣсколько насмѣшливаго русскаго мальчика не хватитъ терпѣнія на всю эту безсмысленную дорогу. Да положимъ, что altimum argumentum и заставитъ его, наконецъ, выучиться читать? Конечно, мы убѣждены, что церковныя книги представляютъ обильную и здоровую пищу для развитія разума, но свободный доступъ къ этой высокой пищѣ не можетъ открыть еще неокрѣпшій, самонадѣянный и неопытный молодой разсудокъ. Понимать высокія, святыя истины Библіи всего болѣе учатъ насъ великіе учители человѣчества: церковь, жизнь, горе, лѣта и опытъ. Трудно ждать отъ пятнадцатилѣтняго молодого человѣка, въ которомъ каждый нервъ требуетъ дѣятельности, который весь шевелится и ходитъ, какъ дрожжи, того душевнаго покоя, того глубокаго взгляда внутрь самого себя, того рождающагося равнодушія къ суетѣ мірской, которые открываютъ, наконецъ, глаза человѣку въ безконечную область свѣта, покоя и истины. Религіозное образованіе должно съ раннихъ лѣтъ ложиться въ душу человѣка, какъ вѣрный залогъ того, что онъ не собьется съ дороги, какъ вѣрный якорь спасенія въ дни житейскихъ бурь и душевныхъ тревогъ; но оно не исключаетъ свѣтскаго образованія. Если же молодой, требующій пищи разсудокъ, овладѣвшій, наконецъ, механизмомъ чтенія, потребуетъ удовлетворенія отъ нашей свѣтской литературы, недоступной крестьянину,

то что найдетъ онъ въ вознагражденіе за свой тяжелый трудъ? Моральныя наставленія, выраженныя въ самой пошлой формѣ; разсужденія о томъ: „что такое соха“; разсказъ, какъ Ванюха подрался въ кабакѣ съ Еремой, съ мудрымъ замѣчаніемъ въ концѣ, что не нужно ходить въ кабакъ. Скажите откровенно, любезный читатель: какое сдѣлали бы вы сами заключеніе объ умственныхъ и душевныхъ способностяхъ молодого крестьянина, на котораго подѣйствовали бы разсказы большей части нашихъ дѣтскихъ и простонародныхъ книгъ и моральныя сентенціи нашихъ прописей? Не посмѣетесь ли вы сами надъ его наивностью? Сравните съ этими холодными фразами благовѣствующій, строгій и величественный языкъ Священнаго Писанія и согласитесь, что для непосредственнаго нравственнаго образованія человѣка, которому открыты священныя книги, вы ничего болѣе сдѣлать не можете. Умственное образованіе, сообщеніе массы свѣдѣній, какъ результатовъ образованной жизни человѣка во всѣхъ странахъ, гимнастика разсудка, расширеніе горизонта понятій — вотъ предметы свѣтскаго образованія. Удовлетворяютъ ли этому наши дѣтскія и простонародныя книги? Смѣло можно сказать—нѣтъ! Простонародной литературы въ этомъ смыслѣ у насъ вовсе не существуетъ, а потому и грамотность у насъ приноситъ мало пользы.

Нельзя не согласиться, что если въ какой-нибудь отрасли литературы необходима народность, то болѣе всего въ тѣхъ книгахъ, которыя назначаются для простого народа. А въ этихъ-то книгахъ именно мы всегда сильнѣе подражаемъ германской литературѣ, забывая мудрую народную поговорку: „что русскому здорово, то нѣмцу смерть“, и наоборотъ. Германцы—преимущественно народъ философствующій: у каждаго изъ нихъ есть врожденная страсть къ философствованію; у всякаго непремѣнно есть своя философская система. Но этотъ путь абстракцій, польза котораго въ наукѣ неоспорима, совершенно несвойственъ русскому человѣку. Опредѣленіе сохи, быка, коровы, дуги, книги, скамьи и проч..., которыя съ удовольствіемъ и сознаніемъ собственнаго достоинства составляетъ нѣмецъ, и которыя съ почтеніемъ заучиваетъ нѣмецкій школьникъ, прежде всего бросятся въ глаза русскому своею безполезностью, и насмѣшливый умъ его не упуститъ случая посмѣяться и надъ авторомъ, и надъ учителемъ, и надъ собственною обязанностью

пересыпать изъ пустого въ порожнее. Но подъ этимъ нѣмецкимъ вліяніемъ написана большая часть нашихъ дѣтскихъ и простонародныхъ книгъ. Маленько-мужицкій или приторно-дѣтскій языкъ, въ который часто одѣваются эти заморскія диковинки, не можетъ обмануть простого русскаго человѣка: слухъ его привыкъ къ возвышеннымъ звукамъ церковно-славянской рѣчи, чуждый оттѣнокъ которой не мѣшаетъ ему добраться до смысла. Онъ даже любитъ, какъ любили и Ломоносовъ и Пушкинъ, чтобы одежда высокой поучительной мысли не напоминала ему вседневныхъ дрязговъ. Мы убѣждены, что простонародныя наши книги должны быть писаны самымъ высокимъ, т. е. самымъ простымъ и правильнымъ литературнымъ языкомъ, тѣмъ языкомъ, которымъ написаны повѣсти Бѣлкина или воспоминанія Аксакова. Языкъ Тургенова, Писемскаго, даже языкъ Гоголя, *слишкомъ народны* для простого народа. Это типическое воспроизведеніе простонароднаго языка, составляющее высокое нравственное наслажденіе для человѣка, подъ чуждымъ образованіемъ котораго шевелится истинно-русская душа, покажется страннымъ, слишкомъ-обыденнымъ для человѣка, который не понимаетъ, что картина его простого быта, воспроизведеніе его обыденной рѣчи, можетъ для кого-нибудь быть предметомъ высокаго художественнаго созерцанія.

Серіозный, нѣсколько даже возвышенный слогъ облекаетъ всѣ первобытныя произведенія народовъ. Простой человѣкъ любитъ даже вычурное словцо, и мы никакъ не можемъ понять, чтобы Иліада была написана простымъ народнымъ языкомъ того времени. Если древніе греки говорили между собою языкомъ Иліады, то нельзя не сознаться, что греки были престранный народъ, исключеніе изо всѣхъ народовъ. Представьте себѣ простыхъ людей, земледѣльцевъ и пастуховъ, у которыхъ каждую минуту слетаютъ съ устъ крылатыя слова, которые своихъ женъ, занимающихся мытьемъ бѣлья или кормомъ свиней, зовутъ волоокими, златокудрыми, благороднорожденными, садятся не иначе, какъ на среброгвоздные стулья, обуваютъ свои крылатыя ноги, или лукаваго, опытнаго человѣка зовутъ всякій разъ многохитростнымъ мужемъ. Неужели это простой языкъ, употреблявшійся въ Греціи въ обыденной рѣчи? Мы думаемъ, что это скорѣе тотъ возвышенный языкъ, который и въ настоящее время любимъ простымъ народомъ, и который онъ

охотно употребляетъ, выходя изъ обычной колеи. Даже въ народныхъ пѣсняхъ, гдѣ живое чувство заставляетъ брать первое попавшееся подъ руку мѣткое слово, и тамъ постоянно употребляются такія слова, которыхъ не употребитъ человѣкъ въ обыденной рѣчи. Послушайте, какъ русскій крестьянинъ говоритъ съ женою, сестрою, братомъ въ домашней жизни, и какъ онъ обращается къ тѣмъ же самымъ лицамъ въ пѣснѣ или даже въ простомъ письмѣ: два языка совершенно различные. Вотъ почему мы думаемъ, что простонародныя и даже дѣтскія книги должны быть писаны самымъ серіознымъ и самымъ чистымъ литературнымъ языкомъ, безъ всякихъ кривляній на мужицкій или дѣтскій, ладъ, который только оскорбляетъ читателя, для котораго книга назначена. Спѣшимъ оговориться, что, сопоставляя дѣтскія и простонародныя книги, мы никакъ не считаемъ ихъ за одно и то же. Въ обоихъ родахъ этихъ книгъ не должно допускать словъ, выраженій и понятій, знанія которыхъ нельзя предполагать въ читателѣ. Но крестьянинъ вовсе не дитя. Неизнѣженная жизнью душа зрѣетъ гораздо скорѣе; тогда-какъ въ такъ-называемомъ образованномъ человѣкѣ иногда весьма долго продолжается какое-то искусственное дѣтство. Взрослый крестьянинъ большею частью смотритъ на вещи серіозно; онъ не привыкъ къ игрушкамъ, и многое, что намъ кажется занятіемъ, для него—забава, которою могутъ забавляться только дѣти да бары. Такимъ образомъ, по нашему мнѣнію главныя условія русской простонародной книги: дѣльность предмета, ясность изложенія, серіозность, благородство и искренность языка, практичность выводовъ и дешевизна. Малѣйшее поползновеніе на шутливый тонъ, на мужицкій фарсъ, и порядочный русскій человѣкъ, который не любитъ болтать попустому, непремѣнно броситъ книгу.

Простая истина, что знаніе читать и писать есть только одинъ изъ ключей къ образованію, и что, выучивши читать и писать, надо еще дать и книги для чтенія, очень хорошо понята въ Сѣверной Америкѣ. Ни въ одной странѣ, не исключая даже самой Англіи, нѣтъ такого множества прекрасныхъ простонародныхъ и дѣтскихъ книгъ, какъ въ Сѣверной Америкѣ. Къ сожалѣнію, эта обильная отрасль англійской и американской литературъ почти совершенно неизвѣстна у насъ въ Россіи, хотя, конечно, многое можно бы было позаимствовать изъ нея. Сѣверо-американцы не

только самый практическій народъ въ мірѣ, но, и народъ болѣе всѣхъ читающій. Въ Германіи можно найти болѣе людей ученыхъ, чѣмъ въ Сѣверной Америкѣ; но *масса свѣдѣній*, распространенныхъ въ сѣверо-американскомъ народѣ, перевыситъ массу свѣдѣній въ любомъ европейскомъ государствѣ. Конечно, это зависитъ не отъ одного множества полезныхъ книгъ, и даже не отъ одного множества школъ: но нѣтъ сомнѣнія, что богатая, серіозная, дѣльная народная литература явилась однимъ изъ важнѣйшихъ двигателей въ достиженіи такого блестящаго результата.

Главнѣйшимъ средствомъ къ возбужденію охоты къ чтенію въ массѣ народа являются въ Сѣверной Америкѣ окружныя школьныя библіотеки (district school libraries), находящіяся при всякой первоначальной школѣ. Принимая въ разсчетъ число школъ въ сѣверныхъ штатахъ, мы должны заключить, что такихъ библіотекъ не мало. Нью-іоркскій штатъ ежегодно отпускаетъ 56,000 доллеровъ въ пособіе своимъ школьнымъ библіотекамъ, въ которыхъ считается не менѣе 1,409,154 томовъ, среднимъ числомъ по 125 томовъ на каждый школьный округъ. Книги въ библіотеки покупаются по выбору жителей округа, подъ руководствомъ школьныхъ властей. Но въ число этихъ книгъ въ иныхъ штатахъ не допускаются по закону: школьныя книги, книги пропитанныя духомъ той или другой религіозной секты, и политическія сочиненія, имѣющія полемическій характеръ. По большей части школьныя библіотеки состоятъ изъ лучшихъ книгъ, относящихся къ религіи, философіи, естественнымъ наукамъ, исторіи, географіи и проч. Бостонскій воспитательный совѣтъ издалъ цѣлый рядъ полезныхъ книгъ, назначенныхъ исключительно для школьныхъ библіотекъ. Въ настоящее время въ Нью-Іоркѣ опубликовано появленіе такого же рода изданій. Книги подъ извѣстными условіями раздаются какъ воспитанникамъ школъ, такъ и жителямъ округа. Если библіотека не имѣетъ особеннаго библіотекаря, то ею обыкновенно завѣдываетъ окружной клеркъ. Библіотека посылаетъ учебнымъ властямъ ежегодные отчеты, изъ которыхъ можно получить понятіе объ обращеніи въ нихъ книгъ. Къ сожалѣнію, немногіе изъ этихъ отчетовъ были въ рукахъ шведскаго педагога г. Сильвестрема, изъ книги котораго мы заимствуемъ эти факты [1]).

[1]) The Educational Institutions of the United States, by A. Siljeström, transl. from swedisch by Fred. Rowan. London. 1854 г.

Въ школьной библіотекѣ города Нью-Іорка находилось въ 1847 году 5,520 книгъ, и въ продолженіе шести мѣсяцевъ было выдано для чтенія 18,278 книгъ, такъ-что въ продолженіе года каждая книга выдается до семи разъ. Среднимъ числомъ можно положить, что, вообще, въ Нью-Іоркскомъ штатѣ каждая книга въ годъ берется два раза.

Г. Сильвестремъ приводитъ разительный примѣръ огромнаго обращенія, до котораго можетъ достигнуть печатная книга въ Америкѣ. „*Семейный Христіанскій Альманахъ*“, изданный однимъ нью-іоркскимъ обществомъ, замѣчательный по занимательности предметовъ и красотѣ литографій, разошелся въ числѣ 192,000 экземпляровъ; а журналъ того же общества, „*Американскій Вѣстникъ*“, выходящій дважды въ мѣсяцъ, имѣетъ 140,000 подписчиковъ.

Книжная торговля въ Сѣверной Америкѣ развита въ огромныхъ размѣрахъ. Куда бы вы ни отправились, вы вездѣ встрѣчаетесь съ бродячими агентами книгопродавцевъ, придорожными продавцами книгъ. На всякомъ пароходѣ вы непремѣнно встрѣтите букиниста; а особенное устройство сѣверо-американскихъ вагоновъ даетъ этимъ букинистамъ возможность переходить изъ вагона въ вагонъ и вездѣ предлагать свой товаръ: книги, газеты и журналы.

Что касается до самыхъ предметовъ этой торговли, то ни одна страна въ мірѣ не представляетъ такого множества полезныхъ народныхъ книгъ, какъ Америка. Особенно въ этомъ отношеніи замѣчательны безчисленные альманахи, выходящіе ежегодно, таковы: „*Вигскій Альманахъ*“, „*Демократическій Альманахъ*“, „*Медицинскій Альманахъ*“, „*Семейный Альманахъ*“ [1]) и проч., которые содержатъ въ себѣ множество полезныхъ знаній въ самомъ тѣсномъ объемѣ.

Въ связи съ этимъ извѣстіемъ шведскій путешественникъ помѣщаетъ нѣсколько свѣдѣній о политическихъ газетахъ Америки.

Политическія газеты Сѣверной Америки, за исключеніемъ немногихъ, ведутся не съ большимъ искусствомъ, а политическая

[1]) „*Американскій Альманахъ*“, которому равнаго, по словамъ г. Сильвестрема, нѣтъ во всей европейской литературѣ, не можетъ быть причисленъ къ числу дѣтскихъ книгъ.

часть въ нихъ ниже посредственности; но въ нихъ всегда, кромѣ новыхъ извѣстій, находится большой запасъ полезныхъ свѣдѣній. Большая часть политическихъ газетъ и, въ особенности, недѣльныхъ, которыхъ чрезвычайно много въ Америкѣ, посвящаютъ весьма мало мѣста собственно-политическимъ происшествіямъ; все остальное наполняется смѣсью. Что касается до тона американскихъ газетъ, то должно сознаться, что въ нихъ часто попадаются такія статьи, какихъ не приметъ ни одна газета въ Европѣ. *Бичеванье* лицъ, извѣстныхъ въ публикѣ, признается законнымъ и производится съ такою непринужденностью, которая не затрудняется выборомъ словъ.

Вотъ нѣсколько статистическихъ данныхъ, показывающихъ дѣятельность американскаго журнальнаго міра.

Въ Нью-Гевенѣ (Коннектикутъ), имѣющемъ 15,000 жителей, выходятъ три ежедневныя газеты, а въ Гертфордѣ, имѣющемъ 12,000 жителей, двѣ. Эти газеты огромны и печатаются убористо. Подписная цѣна на нихъ отъ четырехъ до пяти доллеровъ въ годъ. Новый Лондонъ, съ 7,000 жителей имѣетъ, двѣ ежедневныя газеты, въ половину меньше нью-гевенскихъ. Всѣ прочія газеты Коннектикута (штата, имѣющаго отъ 300,000 до 400,000 жителей) выходятъ періодически: три газеты три раза въ недѣлю и семнадцать газетъ разъ въ недѣлю. Всѣ онѣ большого размѣра и печатаются въ шесть или восемь колоннъ. Подписная цѣна отъ одного до двухъ доллеровъ въ годъ.

Нѣкоторые изъ газетъ Союза, получаемыхъ и въ Европѣ, и выходящихъ въ Вашингтонѣ, Нью-Іоркѣ и проч., имѣютъ отъ 40,000 до 50,000 подписчиковъ, но среднимъ числомъ можно положить на каждую газету отъ 1,000 до 2,000 подписчиковъ. Слѣдуя офиціальному отчету за 1850 годъ, сдѣланному правительствомъ въ видахъ финансовыхъ, газетъ и журналовъ въ Соединенныхъ Штатахъ въ этомъ году было 2,800 съ 5,000,000 подписчиковъ.

350	період.	изд.	выход. ежедн. съ	750,000	подп.
150	„	„	три раза въ нед. „	75,000	„
125	„	„	два раза въ нед. „	80,000	„
2000	„	„	однажды въ нед. „	2,875,000	„

50	період.	изд.	дважды въ мѣс. съ	300,000	подп.
103	„	„	однажды въ мѣс. „	900,000	„
25	„	„	одн. въ 4 мѣс. „	20,000	„

Изъ этого видно, что одна четвертая всего народонаселенія Соединенныхъ Штатовъ подписывается на періодическія изданія. Каждый фермеръ, уроженецъ Сѣверной Америки, непремѣнно читаетъ одну политическую газету и одинъ религіозный журналъ.

Теперь остается упомянуть еще объ одномъ важномъ средствѣ распространенія образованія въ народѣ, а именно о *публичныхъ лекціяхъ*. Чтобы показать популярность этого средства въ Сѣверной Америкѣ, шведскій педагогъ приводитъ примѣръ изъ массачузетскаго отчета за 1839 годъ. Въ этомъ году, въ штатѣ Массачузета было 145 обществъ, механическихъ институтовъ, лицеевъ и проч., въ которыхъ или которыми были открываемы публичныя чтенія. На этихъ публичныхъ курсахъ собралось 32,689 слушателей; принесли эти лекціи 21,197 доллеровъ. Должно замѣтить, что въ числѣ этихъ курсовъ не приняты тѣ, которые состояли не болѣе какъ изъ пяти или шести лекцій, и тѣ, которые читались по какимъ-нибудь случайнымъ поводамъ, какъ, напримѣръ, въ пользу мира, умѣренности и т. п., но только имѣющіе своимъ предметомъ литературу или науку. Графство Суффолькское, т. е. Бостонъ и его ближайшія окрестности, одно считаетъ въ томъ числѣ 26 публичныхъ курсовъ съ 13,443 слушателями.

Хотя, конечно, публичныя чтенія дѣйствуютъ не въ такой обширной сферѣ, какъ народная литература, и хотя въ нихъ можетъ быть сообщено мало положительныхъ знаній, но они важны по тому вліянію, какое вообще оказываетъ живое слово на возбужденіе въ обществѣ интереса къ наукѣ и литературѣ и на распространеніе новыхъ взглядовъ на эти предметы.

Къ публичнымъ чтеніямъ можно присоединить и тотъ обычай *адресовъ*, который такъ укоренился въ Сѣверной Америкѣ. Школьныя власти, инспекторы, суперинтенденты, и проч., во время своихъ объѣздовъ по округу, говорятъ рѣчи публично. Часто такія рѣчи говорятся въ школахъ лицами, вовсе непринадлежащими къ школьному управленію. Если иностранецъ посѣтитъ школу, то его при-

глашаютъ сдѣлать адресъ ученикамъ, въ которомъ онъ сообщаетъ имъ извѣстія, относящіяся къ исторіи или географіи его страны, ея школамъ, управленію и проч. Всѣ эти рѣчи дѣйствуютъ на поддержаніе живого интереса въ дѣлѣ просвѣщенія.

Если теперь мы соединимъ все, что было сказано о городскихъ библіотекахъ, распространеніи книгъ, дѣятельности частныхъ филантропическихъ обществъ, книжной торговлѣ, періодическихъ изданіяхъ и публичныхъ чтеніяхъ, то найдемъ, что это составляетъ такое соединеніе средствъ, которое можетъ самымъ дѣйствительнымъ образомъ двигать впередъ общественное образованіе сѣверо-американцевъ. При этихъ средствахъ, начала образованія, полученныя въ народныхъ школахъ, не остаются на жертву времени, но постоянно животворятся и приносятъ плоды, чего бы никогда не было, если бы умъ отдѣльнаго лица за дверями школы оставленъ былъ безъ всякой пищи и средствъ къ дальнѣйшему развитію. Умъ человѣка, предоставленный самому себѣ, глохнетъ необыкновенно быстро, и какъ часто случается встрѣчаться съ такими лицами, которыя, окончивъ курсъ самымъ блистательнымъ образомъ въ высшемъ учебномъ заведеніи, и, не продолжая занятій, черезъ нѣсколько лѣтъ не показываютъ даже малѣйшихъ признаковъ того, что они чему-нибудь учились. Съ какою же легкостью могутъ исчезать свѣдѣнія, пріобрѣтаемыя въ первоначальныхъ школахъ!

Но, заговорившись о Сѣверо-Американскихъ Штатахъ, мы не успѣли еще ничего сказать о насъ самихъ. Мы понимаемъ очень хорошо, что не всѣ мѣры, для распространенія образованія, принятыя тамъ, годятся и у насъ; но думаемъ, что факты, выставленные нами, довольно убѣдительны, чтобы заставить и насъ пожелать достичь тѣхъ результатовъ. Дѣло это такъ настоятельно и важно, особенно въ настоящее время, что и мы считаемъ своимъ долгомъ потолковать о немъ въ одной изъ слѣдующихъ статей.

Журналъ для Воспитанія
годъ второй (1858), т. IV, отд. II,
стр. 250—274.

Внутреннее устройство сѣверо-американскихъ школъ.

До сихъ поръ мы занимались внѣшнею организаціей общественнаго воспитанія въ Сѣверо-Американскихъ штатахъ [1]); а теперь, пользуясь именно г. Сильвестрёмомъ, загляднемъ во внутреннее устройство школъ.

Начнемъ съ учителей и потомъ перейдемъ къ устройству школьныхъ зданій, учебникамъ, школьной дисциплинѣ, способамъ и предметамъ преподаванія.

Въ большихъ городахъ (cities), гдѣ народныя училища открыты цѣлый годъ и гдѣ школьныя вакансіи продолжаются только короткое время, учителя обыкновенно берутся на годъ, и такъ какъ жалованье ихъ, въ особенности старшихъ учителей (head-masters), завѣдывающихъ общимъ распорядкомъ школы, весьма значительно и во многихъ случаяхъ равняется жалованью профессоровъ университета, то это дастъ возможность народнымъ школамъ пріобрѣтать себѣ превосходныхъ преподавателей [2]). Несмотря на правило, что учителя мѣняются ежегодно, многіе изъ такихъ преподавателей высшаго разряда остаются весьма долго на своихъ мѣстахъ. Учителя вообще хорошо вознаграждаются, и такъ какъ ихъ сравни-

[1]) См. статью: «Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ», въ № 1-мъ «Журнала для Воспитанія» 1858 г., стр. 15. Статья эта перепечатана въ «Собраніи педагогическихъ сочиненій Константина Дмитріевича Ушинскаго», изд. 1-е и 2-е; въ послѣднемъ, стр. 72—92).

[2]) Президентъ Нью-Іоркскаго штата получаетъ 4,000 долларовъ; президентъ Массечузетскаго штата 2,500; учитель деревенской школы 700 долларовъ; учитель латинской школы 1,200 долларовъ; старшіе учителя Бостонскихъ школъ 2,400; помощники ихъ до 1,800 долл. и т. д.

тельно съ требованіемъ немного, то надежда получить званіе старшаго учителя школы удерживаетъ ихъ на педагогической дорогѣ. Но учительницы, которыхъ гораздо больше сравнительно съ учителями, рѣдко остаются долго на своихъ мѣстахъ: по большей части выходятъ замужъ и оставляютъ педагогическую карьеру.

Въ сельскія школы, принимая это названіе только въ отличіе отъ городскихъ [1]), преподаватели берутся на срокъ: на лѣто или на зиму. Лѣтомъ, когда школы посѣщаются только дѣвочками и маленькими мальчиками, а болѣе взрослые мальчики заняты полевыми работами, обыкновенно нанимаются учительницы. Зимою же, когда почти исключительно мальчики посѣщаютъ школу, приглашаются преимущественно учителя. Впрочемъ, это не постоянное правило, и изъ него безпрестанно дѣлаются исключенія.

Мѣста учителей въ мѣстечкахъ по большей части занимаются бѣдными студентами, которые, вмѣсто того, чтобъ на вакансіи поступать домашними наставниками въ богатыя семейства, что никогда не дѣлается въ Соединенныхъ Штатахъ, нанимаются на время учителями въ народныя школы. Частью же эти мѣста занимаютъ дѣти небогатыхъ фермеровъ, которые лѣто посвящаютъ земледѣльческимъ занятіямъ, а зимою учатъ въ школахъ.

Въ учительницы иногда идутъ бѣдныя дѣвушки изъ высшаго класса, которыя сами должны заботиться о своей судьбѣ; но по большей части это дочери фермеровъ, которыя во всякое время могутъ заняться школою, потому что въ Америкѣ женщина никогда не принимаетъ участія ни въ какихъ полевыхъ работахъ и вообще не занимается работою, выходящею изъ круга домашняго хозяйства.

Такіе учителя и учительницы обыкновенно всегда молоды. Учительницы по большей части, накопивъ себѣ приданое своими трудами, выходятъ замужъ; а учителя, собравъ капиталъ, дающій имъ возможность сдѣлаться независимыми колонистами, переселяются въ западные штаты.

Вотъ статистическія цифры, весьма характеристически обрисовывающія это кочующее сословіе сѣверо-американскихъ учителей:

---

[1]) Мы выше опредѣлили понятіе town. (См. статью «Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ» въ «Собраніи педагог. сочиненій К. Д. У.», изд. 2-е, стр. 80).

По школьному отчету Нью-Іоркскаго штата за 1844 г. возрастъ учителей обоего пола былъ слѣдующій:

а) Въ зимнихъ школахъ:

	Учителя.	Учительницы.
Моложе 18-ти лѣтъ	132	118
Между 18-мъ и 21-мъ годомъ . .	1077	398
Между 21-мъ и 25-мъ годами . .	1856	4771
Между 25-ти и 30-ти лѣтъ . . .	905	185
Свыше 30-ти лѣтъ	695	93

б) Въ лѣтнихъ школахъ:

	Учителей.	Учительницъ.
Ниже 18-ти лѣтъ	36	1020
Между 18-мъ и 21-мъ годомъ . .	175	2096
Между 21-мъ и 25-мъ годами . .	339	1526
Между 25-ти и 30-ти лѣтъ . . .	218	581
Свыше 30-ти лѣтъ	207	215

Слѣдовательно, всего деревенскихъ учителей въ этомъ году въ Нью-Іоркскомъ штатѣ было 5,640 человѣкъ, а учительницъ 10,922.

Въ этомъ же самомъ отчетѣ говорится, что изъ всего числа учителей въ зимнихъ школахъ 665 учителей и 243 учительницы учили въ одной и той же школѣ въ теченіе цѣлаго года, 338 мужчинъ и 112 женщинъ въ продолженіе 2-хъ лѣтъ, и 285 мужчинъ и 82 женщины въ продолженіе 3-хъ лѣтъ; всѣ же остальные служили менѣе одного года.

То же самое показываютъ школьные отчеты Массечузетса.

Изъ этого мы видимъ, что въ Сѣверной Америкѣ на должность учителя въ народныхъ школахъ не смотрятъ какъ на постоянное занятіе, но какъ на преходящее, и учитель не можетъ здѣсь считаться такимъ лицомъ, положеніе котораго установилось. Въ селахъ онъ принадлежитъ по большей части къ крестьянскому классу и въ свободное время отъ школьныхъ занятій принимается за соху. Въ отношеніи къ своимъ питомцамъ учителя и учитель-

ницы являются чѣмъ-то въ родѣ старшихъ братьевъ и сестеръ. Само собою разумѣется, что при такомъ положеніи дѣла нельзя ожидать, чтобы эти наставники имѣли всѣ познанія, требуемыя ихъ обязанностями, и тотъ практическій навыкъ въ преподаваніи, который дается только опытностью; и мы не думаемъ, чтобы свѣжая и энергичная дѣятельность, характеризующая молодость, вполнѣ могла вознаградить недостатокъ знаній и опытности, какъ полагаетъ г. Сильвестрёмъ. Но конечно, при такой системѣ учителя могутъ быть найдены за небольшую цѣну и въ достаточномъ количествѣ. Въ послѣднее время появились попытки, какъ мы увидимъ ниже, сдѣлать званіе учителя постоянной и прочной профессіей посредствомъ учрежденія нормальныхъ школъ, въ которыхъ бы могли приготовляться учителя, могущіе удовлетворить большимъ требованіямъ. Но эти попытки встрѣчены въ Америкѣ недовѣрчивостью, да кажется и самъ г. Сильвестрёмъ не раздѣляетъ мнѣнія въ пользѣ этихъ заведеній.

„Конечно, говоритъ онъ, эти люди будутъ имѣть больше познаній; но зато и больше педантизма; больше способности къ преподаванію, но и больше лѣни и равнодушія къ своему дѣлу,— особенно люди уже пожилые. Многіе думаютъ, что подъ хорошимъ надзоромъ, которому молодые люди подчиняются охотно, молодой преподаватель, несмотря на всѣ свои недостатки, принесетъ болѣе пользы, чѣмъ полу-ученый и упрямый педантъ, какимъ весьма легко дѣлается учитель низшаго разряда. Впрочемъ, надобно замѣтить, что эта система, продолжаетъ г. Сильвестрёмъ, приложима болѣе всего въ Америкѣ, гдѣ все народонаселеніе и каждое лицо въ отдѣльности одушевлены удивительнымъ духомъ промышленности и обладаютъ не менѣе удивительною способностью выполнять какое угодно призваніе. Эти качества кажется родятся вмѣстѣ съ американцемъ“.

Нельзя не видѣть нѣкотораго пристрастія къ американцамъ въ шведскомъ педагогѣ; но нельзя также и не согласиться, что многія изъ замѣчаній его вполнѣ справедливы, особенно въ отношеніи учителей первоначальныхъ школъ.

Занятіе женщинами преподавательскихъ мѣстъ происходитъ въ Америкѣ не только оттого, что мужчины увлекаются другими карьерами, которыхъ для каждаго открывается множество въ такой юной

и промышленной странѣ, какова Америка; но и оттого, что сѣверо-американцы убѣждены въ большой педагогической способности женщинъ. Это убѣжденіе совершенно справедливое, если дѣло идетъ о малолѣтнихъ воспитанникахъ, и такъ оправдывается на опытѣ, что число учительницъ съ каждымъ годомъ возрастаетъ. Въ Массечузетсѣ по отчету за 1873 годъ было 2370 учителей и 3591 учительница, а въ 1850 году было 2437 учителей и 5238 учительницъ. То же самое дѣлается и въ другихъ штатахъ.

Сѣверо-американцы утверждаютъ на основаніи опыта, что въ способности къ воспитанію женщины не только равняются мужчинамъ, но даже превосходятъ ихъ; и въ Америкѣ часто можно слышать, что по количеству женщинъ на преподавательскихъ мѣстахъ въ томъ или другомъ штатѣ судятъ объ успѣхахъ образованія въ этомъ штатѣ. Если пріобрѣтеніе необходимыхъ для учительской должности знаній одинаково доступно для мужчины и женщины, то конечно нѣтъ причины, почему бы женщина могла отстать отъ мужчины въ наукѣ и способности преподаванія [1]). Въ Америкѣ же, гдѣ женскій полъ даже въ самомъ низшемъ классѣ избавленъ отъ работъ и гдѣ мужчины по большей части съ самыхъ раннихъ лѣтъ увлекаются потокомъ промышленной дѣятельности, женщина еще болѣе мужчины имѣетъ удобствъ къ пріобрѣтенію знанія и къ тому развитію ума, которое дается чтеніемъ книгъ.

Трудно согласиться, впрочемъ, съ шведскимъ педагогомъ, который въ самомъ различіи умственныхъ способностей мужчины и женщины находитъ эту особенную способность женщинъ къ преподаванію. Намъ кажется это скорѣе комплиментомъ съ его стороны прекрасному полу, чѣмъ педагогической истиной. Не въ умственныхъ способностяхъ женщины, но въ характерѣ ея природа скрыла богатыя средства для воспитанія дѣтей. Сосредоточенность вниманія, точность, терпѣніе, настойчивость, любовь къ порядку, нѣжность, манеры, вкусъ и наконецъ врожденная любовь къ дѣтямъ — все это такія качества, которыя встрѣчаются скорѣе и въ большей степени въ женщинѣ, нежели въ мужчинѣ. Сѣверо-американцы

---

[1]) По нашему мнѣнію, такая ученая женщина перестаетъ быть женщиною. Достоинство педагогическихъ способностей женщины есть также пока спорный предметъ; напр. Дистервегъ особенно сильно возстаетъ противъ старыхъ дѣвъ-педагогозъ. [*Редакція „Журнала для Воспитанія“*].

вѣрно замѣчаютъ, что женщины вносятъ съ собою въ школу ту семейную атмосферу, которой не долженъ покидать ребенокъ до тѣхъ поръ, пока въ немъ разумная воля не выработается совершенно изъ пеленокъ чувства и истинктовъ. Этотъ семейный характеръ даетъ возможность молодымъ американкамъ 18-ти и 20-ти лѣтъ поддерживать строгую дисциплину между множествомъ дѣвочекъ и мальчиковъ, изъ которыхъ иные почти однихъ лѣтъ съ наставницею. Конечно, въ этомъ дѣлѣ играетъ большую роль то уваженіе къ женщинѣ, которое такъ сильно развито во всѣхъ классахъ сѣверо-американскаго общества.

Въ Америкѣ стараются вообще помѣстить школу какъ можно ближе къ семейству и перенести семейство въ самую школу. Нельзя не видѣть всей огромной пользы такого сближенія.

Съ другой стороны и самыя молодыя дѣвушки, принимая на себя должность школьныхъ учительницъ, пріобрѣтаютъ въ этихъ занятіяхъ тѣ привычки, которыя дѣлаютъ изъ нихъ впослѣдствіи прекрасныхъ матерей семейства. Благодѣтельное вліяніе этой приготовительной школы молодыхъ женщинъ на семейную жизнь, на нравственность и умственное развитіе народа—неоцѣнимо.

Къ этому присоединяется у американцевъ и денежный разсчетъ: учительницы дешевле учителей. При сильномъ развитіи промышленной жизни, которая увлекаетъ мужчинъ и въ которомъ женщины не могутъ принять такого же дѣятельнаго участія, естественно, что конкуренція на учительскія мѣста гораздо сильнѣе между женщинами, нежели между мужчинами. Мѣста учительницъ почти одни только и остаются для образованныхъ женщинъ, которыя должны жить собственными трудами; для молодого же американца открытъ цѣлый міръ и тысячи промысловъ.

Жалованье учителей въ большихъ городахъ, какъ мы уже видѣли, весьма значительно и платится погодно; но въ деревенскихъ округахъ оно разсчитывается помѣсячно и только за то время, въ которое открыта школа. При жалованьи деревенскимъ учителямъ всегда различаются собственно жалованье, уплачиваемое всегда деньгами, и столъ и квартира (board), которые часто даются натурою. Деньги штата могутъ быть употреблены только на жалованье. Вотъ за 1848 годъ таблица жалованья деревенскихъ учителей въ различныхъ штатахъ:

	Учителямъ въ мѣсяцъ.	Учительницамъ въ мѣсяцъ.
Въ Массачузетсѣ . . .	24,51 доллара	8,07 доллара
Въ Мэнѣ	15,40 „	4,80 „
Въ Нью-Гемпширѣ . .	13,50 „	5,65 „
Въ Вермонтѣ	12,00 „	4,75 „
Въ Пенсильваніи . . .	16,72 „	10,26 „

Вообще можно замѣтить, что жалованье учителей значительно увеличивается.

На столъ и квартиру въ иныхъ мѣстахъ выдаютъ деньги (въ Массачузетсѣ на этотъ предметъ положено для учителей девять, а для учительницъ семь долларовъ въ мѣсяцъ); но въ другихъ мѣстахъ, и весьма во многихъ, сохранилось еще старое, патріархальное обыкновеніе круговыхъ обѣдовъ. Учитель отправляется ежедневно кочевать по домамъ своихъ питомцевъ. Понятно, что такое кочеванье возможно только и можетъ быть даже весьма пріятно для молодыхъ американскихъ учителей, занимающихъ эту должность всего нѣсколько мѣсяцевъ. Этотъ обычай имѣетъ ту хорошую сторону, что сближаетъ семейства съ школою и весьма вѣроятно также способствуетъ распространенію знаній въ самыя уединенныя захолустья.

Что касается до образованія самихъ учителей, то мы уже видѣли, что нормальныя школы, едва только начали появляться въ Америкѣ, и еще многіе смотрятъ на нихъ съ недовѣріемъ. Г. Сильвестрёмъ знакомитъ насъ съ нѣсколькими изъ такихъ нормальныхъ заведеній, изъ которыхъ женскія служатъ вообще высшими учебными заведеніями для женщинъ. Американскія нормальныя школы во многомъ напоминаютъ англійскія. Занятія въ нихъ, такъ же какъ и въ англійскихъ нормальныхъ школахъ, раздѣляются на ученье и практику, и при каждой есть образцовая школа, въ которой будущіе учителя и учительницы, подъ руководствомъ опытныхъ наставниковъ, то присутствуя при урокахъ, то преподавая сами, пріобрѣтаютъ необходимый педагогическій навыкъ. Мы не будемъ знакомить читателя со всѣми нормальными школами Сѣверной Америки; съ женской нормальной школой въ Вестъ-Ньютонѣ (Массачузетсъ), въ Албани (Нью Іоркъ), гдѣ мо-

лодые учителя и учительницы (въ числѣ 256 человѣкъ) учатся на счетъ штата; ни съ женской нормальной школой въ Филадельфіи, которая вмѣстѣ съ тѣмъ есть и высшее учебное женское заведеніе; но скажемъ только, что вообще въ настоящее время дѣятельность сѣверо-американскихъ нормальныхъ школъ еще довольно ограничена. Можно надѣяться, впрочемъ, что она усилится со временемъ, и тогда учительская должность сама собою перестанетъ быть временнымъ занятіемъ.

Этотъ недостатокъ нормальныхъ школъ восполняется отчасти тѣмъ, что многія учебныя заведенія открываютъ экстраординарные уроки для воспитанниковъ, изъявляющихъ желаніе приготовиться къ учительскому званію [1]). Общая страсть къ чтенію, сильно развитая даже въ самыхъ низшихъ слояхъ сѣверо-американскаго общества, множество городскихъ библіотекъ, безконечное число публичныхъ лекцій, газеты, скоро дополняютъ основательныя свѣдѣнія, получаемыя въ школахъ.

Большую пользу въ образованіи учителей и еще болѣе въ поддержаніи въ нихъ энергіи оказываютъ учительскія общества, которыя, смотря по территоріальному дѣленію штата, бываютъ болѣе или менѣе обширны: общества для цѣлаго штата, для графства, города и т. д. Это то же, что что-то въ родѣ временныхъ нормальныхъ школъ. Засѣданія этихъ обществъ, на которыя собираются учителя и учительницы штата, графства или города, открываются обыкновенно въ вакаціонное время, разъ или два въ году. Въ этихъ собраніяхъ, на которыхъ присутствуютъ иногда высшіе государственные сановники, читаются педагогическія лекціи самыми замѣчательными людьми, назначаемыми отъ правительства штата. Въ вечернихъ же митингахъ учительскихъ собраній идутъ толки, споры и спичи по поводу разныхъ педагогическихъ предметовъ. Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ правительство беретъ на себя издержки переѣзда учителей; въ другихъ городахъ, гдѣ собирается учительское общество, предлагаетъ членамъ его даровую квартиру и столъ. Эти митинги бываютъ очень многолюдны, и половина учителей и учительницъ штата являются на нихъ.

---

[1]) Этотъ обычай очень развитъ въ Англіи, гдѣ ученикъ, сдѣлавшійся монитёромъ и приготовляющійся сдѣлаться учителемъ, уже получаетъ жалованье и потомъ на казенный счетъ помѣщается въ одну изъ нормальныхъ школъ.

Въ прежнее время весьма мало обращали вниманія на школьныя зданія. Жалкій сарай, лишенный всѣхъ удобствъ и расположенный на дурномъ и непривлекательномъ мѣстѣ; темныя сырыя комнаты, въ которыхъ воздухъ никогда не освѣжался; неудобныя деревянныя скамьи, на которыхъ ученики знакомились съ ужасами пытки и которымъ они мстили за это своими перочинными ножиками,—такова была обстановка, посреди которой молодыя поколѣнія проводили свои лучшіе годы и лучшіе часы дня. Понятно, что такія школы не могли произвести благодѣтельнаго вліянія на состояніе здоровья дѣтей, возбудить въ нихъ любовь къ порядку, къ чистотѣ и, внушая дѣтямъ уваженіе и привязанность къ мѣсту ученія облегчить дѣло школьной дисциплины. Теперь все это быстро измѣняется къ лучшему. Сѣверо-американцы поняли, что воспитанникъ, который привыкъ въ домѣ своихъ родителей къ порядку, чистотѣ и комфорту, не долженъ встрѣчать въ школѣ противорѣчія этимъ привычкамъ, и напротивъ мальчикъ, который не видѣлъ въ своемъ домѣ хорошаго примѣра въ этомъ отношеніи, долженъ найти его по крайней мѣрѣ въ школѣ. Въ дѣтскомъ возрастѣ внѣшнее и внутреннее, форма и сущность смѣшиваются весьма легко, и неопрятная душная школьная комната, изорванный, запачканный, дурно напечатанный учебникъ почти столько же отбиваютъ у дѣтей охоту къ ученію, сколько непривлекательная, неприличная наружность учителя.

Старыхъ школьныхъ зданій осталось въ Америкѣ еще довольно; но тѣ, которыя строятся вновь, стараются по возможности удовлетворить всѣмъ требованіямъ здравой педагогики, и если принять въ основаніе прогрессъ, замѣченный въ этомъ отношеніи въ послѣднее десятилѣтіе, то можно надѣяться, что скоро всѣ американскія школы будутъ походить на чистенькіе, красивенькіе коттеджи, съ садами, съ площадками для дѣтскихъ игръ, со всѣми внѣшними и внутренними удобствами. Въ большихъ городахъ школы помѣщаются обыкновенно въ великолѣпныхъ зданіяхъ, въ которыхъ для нагрѣванія и возобновленія воздуха принимаются всѣ новѣйшія изобрѣтенія. Для соблюденія умѣренной температуры висятъ термометры, и замѣтки, сдѣланныя по этимъ термометрамъ учителями, заносятся въ ежедневные журналы.

Нельзя не замѣтить пользы этого послѣдняго постановленія;

ничто такъ не располагаетъ дѣтей къ сонливости и лѣни, какъ дурной, спертый воздухъ и духота въ классѣ; въ комнатѣ, гдѣ холодъ постоянно напоминаетъ о себѣ, также трудно учиться. Соблюденіе должной температуры также важно для дѣтей, какъ для цвѣтовъ, чтобъ поддерживать ихъ въ бодромъ, возбужденномъ состояніи. Не говоримъ уже о вліяніи этого обстоятельства на здоровье.

Какъ полезное улучшеніе въ школьной мебели можно замѣтить въ сѣверо-американскихъ школахъ введеніе отдѣльныхъ стульевъ и конторокъ, вмѣсто прежнихъ скамей. Въ нѣкоторыхъ школахъ каждый ученикъ имѣетъ не только отдѣльный стулъ, но и отдѣльную конторку съ ящикомъ для книгъ; въ другихъ на двухъ учениковъ дается одна конторка. Для маленькихъ дѣтей, слабые члены которыхъ требуютъ поддержки, введены кресла съ ручками и съ ящиками для книгъ.

Отбрасывая все, что есть изнѣживающаго въ такихъ нововведеніяхъ, мы съ своей стороны считаемъ совершенно необходимымъ отдѣльныя сидѣнья для дѣтей, потому что это имѣетъ большое вліяніе и на школьную нравственность. Отдѣльные ящики для книгъ также необходимы, особенно для тѣхъ заведеній, гдѣ книги и тетради учениковъ остаются въ классахъ. Это пріучаетъ ученика къ порядку, и учитель можетъ подвергнуть ученика строгой ревизіи и отвѣтственности за безпорядокъ.

Остальной внутренній распорядокъ въ школахъ зависитъ по большей части отъ употребляемой въ нихъ методы преподаванія. Ланкастерская метода почти уже оставлена въ Америкѣ [1]). Пятьдесятъ учениковъ на одного учителя считается достаточнымъ числомъ. Шведскій педагогъ видѣлъ еще, впрочемъ, въ Сѣверной Америкѣ школы, въ которыхъ въ одной и той же комнатѣ собирается до 500 человѣкъ, и такія школы, въ которыхъ собирается подъ одною кровлею до 1,500 учениковъ. Въ этомъ послѣднемъ случаѣ нижній этажъ зданія занимается приготовительною школою, а два другіе этажа мужскимъ и женскимъ отдѣленіемъ грамматической

[1]) Ланкастерская метода оставлена и въ Англіи, гдѣ одно время она была въ большомъ употребленіи. Но многое что оказалось полезнымъ въ этой методѣ, сохранено: напримѣръ, монитёрство, отвѣты по командѣ и проч. Нельзя не сознаться, что и въ этомъ случаѣ практическій смыслъ англичанъ указалъ имъ вѣрную дорогу.

школы. На одномъ концѣ одной огромной общей залы, назначенной для репетицій и для упражненій въ письмѣ, пѣніи и проч., находится главный учитель и занимается старшимъ классомъ; тогда какъ другіе учителя въ другихъ концахъ залы частью даютъ уроки, частью слѣдятъ за приготовленіями. Въ двухъ или трехъ небольшихъ сосѣднихъ комнатахъ ученики сказываютъ свои уроки учителямъ.

Для педагоговъ, привыкшихъ къ нѣмецкому строгому раздѣленію учениковъ на классы, можетъ показаться невыгоднымъ и безпорядочнымъ такое соединеніе нѣсколькихъ учителей и множества учениковъ въ одной залѣ. Оно и въ самомъ дѣлѣ имѣетъ свои невыгоды; но мы пользуемся случаемъ, чтобы высказать здѣсь наше мнѣніе о методѣ преподаванія, которую мы можемъ назвать одиночною.

Учитель, объяснивъ урокъ болѣе или менѣе ясно, и часто не убѣдившись, поняли ли его ученики, задаетъ выучить его къ слѣдующему разу. Слѣдующій урокъ начинается обыкновенно спрашиваніемъ трехъ, четырехъ учениковъ, на что идетъ большая половина урочнаго времени и причемъ другіе ученики считаютъ себя въ правѣ оставаться совершенно невнимательными, пока дойдетъ ихъ очередь отвѣчать. Такимъ же образомъ происходитъ рѣшеніе ариѳметическихъ задачъ, упражненіе въ чтеніи и т. п. Одинъ ученикъ рѣшаетъ задачу или читаетъ; а другіе 30 или 40 человѣкъ тратятъ по-пусту время и привыкаютъ къ самому гибельному, къ самому вредному препровожденію его. При такой методѣ иному счастливому ученику удается цѣлую недѣлю, каждый день по шести часовъ, провести безъ мысли въ головѣ, безъ занятія въ рукахъ, стараясь только сохранить ту неподвижность тѣла и тотъ тупой и безсмысленно-внимательный взглядъ, который требуется классною дисциплиною. По нашему мнѣнію, ребенку лучше проиграть эти 6 часовъ въ чехарду, или прорыскать по полю, чѣмъ провесть ихъ такимъ лакейскимъ образомъ, ничего не дѣлая, ничего не думая и притворно показывая требуемое вниманіе, котораго давно уже нѣтъ. Да не можетъ и быть здѣсь вниманія. Пусть взрослый человѣкъ попробуетъ пробыть внимательнымъ *шесть часовъ сряду* при монотонныхъ и не всегда занимательныхъ объясненіяхъ учителя и еще болѣе монотонныхъ отвѣтахъ учениковъ,

то быстрыхъ и частыхъ, какъ звуки дождя, барабанящаго въ окна, то медленныхъ и усыпляющихъ, какъ однообразные звуки колесъ экипажа, зарѣзавшихся въ песокъ. Мальчикъ живой и нервный, непривыкшій еще носить маску тупого вниманія, дѣлается первой жертвою этихъ соблазнительныхъ звуковъ. Онъ или начинаетъ шалить, или мирно засыпаетъ, пока не проснется подъ грозной рукой учителя.

Вся тяжесть школьнаго занятія при такомъ преподаваніи, весьма легкомъ для учителя и потому весьма употребительномъ, падаетъ на ученика. Просидѣвъ безъ всякой пользы *шесть битыхъ часовъ въ классѣ*, пропустивъ, по всей вѣроятности, половину объясненій, онъ долженъ самъ приготовить урокъ въ *часы свободные отъ классовъ*. Сколько напрасно потерянаго времени, сколько тяжелыхъ усилій, и для какого ничтожнаго результата! Вся небольшая польза, которую пріобрѣтаетъ ученикъ при такомъ преподаваніи, далеко не вознаграждаетъ одной привычки къ бездѣйствію по цѣлымъ часамъ и самому рабскому притворству—необходимому послѣдствію такого препровожденія времени въ классахъ. Для учителя, конечно, такая метода преподаванія всего легче; потому что очень нелегко придумать полезное занятіе ученикамъ въ продолженіе цѣлаго класса, а гораздо легче свалить весь урокъ на ихъ слабенькія силы. Сколько обдуманности въ словахъ и задачахъ, сколько напряженнаго вниманія, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урокъ тридцать или сорокъ еще не окрѣпшихъ, разсѣянныхъ дѣтскихъ головъ! Вотъ почему истинно-добросовѣстный и хорошій учитель—явленіе не совсѣмъ такое обыкновенное, какъ думаютъ; и вотъ почему не всякій, кто знаетъ предметъ (трудно ли знать его!) способенъ быть учителемъ. Большой энергіи и большого навыка требуетъ добросовѣстное выполненіе этой должности, которую, увы! общество не всегда цѣнитъ, какъ слѣдуетъ.

Принимая все это въ разсчетъ, полагая, что шестичасового ежедневнаго занятія въ продолженіе года весьма достаточно для мальчика даже 14 и 15-ти лѣтъ, а не только для десятилѣтняго ребенка, и что приготовленіе уроковъ внѣ классовъ можно допускать только для учениковъ свыше 15-ти лѣтъ, мы смотримъ снисходительно на это смѣшеніе ланкастерской методы съ методою

постепенныхъ классовъ. При этой методѣ спрашиваніе уроковъ, повтореніе объясненнаго, приготовленіе задачъ—все идетъ въ одно и то же время. Монитёры, изъ которыхъ ланкастерская метода напрасно хотѣла сдѣлать учителей, тѣмъ не менѣе, помогаютъ учителю весьма дѣятельно, и кажущійся безпорядокъ въ классѣ, раздѣленномъ занятіями на группы, есть истинный классный порядокъ, потому что вниманіе всѣхъ учениковъ работаетъ надъ извѣстнымъ предметомъ; а это и есть высшая задача класса. Развить въ ученикѣ вниманіе къ научнымъ предметамъ значитъ проложить ему широкую и легкую дорогу къ ученію. Вниманіе—единственныя ворота, черезъ которыя сознательное знаніе, одно только плодовитое, можетъ перейти въ умственныя способности ученика. Недостатокъ способностей въ ученикѣ есть, по большей части, не болѣе, какъ неумѣнье быть внимательнымъ, и въ этомъ неумѣньѣ всего болѣе виновата сама школа; потому что умѣнье не родится съ человѣкомъ (дѣтское вниманіе всегда мгновенно), а пріобрѣтается навыкомъ. Вотъ почему, повторяемъ, намъ кажется, что умѣнье учителя занять въ свой урокъ всѣхъ учениковъ есть критеріумъ учительскаго достоинства и что монитёрство, раздѣленіе учениковъ на группы во время класснаго занятія и сбереженія времени посредствомъ условныхъ знаковъ необходимы.

Что касается до школьныхъ учебниковъ и пособій, то они очень хороши и обильны въ американскихъ школахъ. Учебниковъ даже слишкомъ много Большое количество школъ въ Сѣверо-американскихъ штатахъ дѣлаетъ весьма выгодною спекуляціею составленіе учебника; а потому въ учебникахъ конкуренція огромная; безпрестанно появляются новые и лучшіе, и выборъ уже дѣлается затруднительнымъ не отъ недостатка, но отъ изобилія. Кромѣ составленія множества оригинальныхъ учебниковъ, всякій новый замѣчательный учебникъ, появившійся въ Европѣ, немедленно переводится на англійскій языкъ.

При этомъ нельзя не сдѣлать замѣчанія, что многіе изъ учебниковъ, какъ напримѣръ, учебники исторіи, математики, геометріи, теоріи и исторіи словесности, географіи и проч., съ большою пользою могутъ быть переводимы съ иностранныхъ языковъ и что у насъ въ Россіи такихъ переводовъ весьма мало. Хорошій же оригинальный учебникъ, дѣло долгаго опыта и наблюденія, появляется

вообще весьма рѣдко. Причину такого недостатка переводныхъ учебниковъ, при существованіи множества спеціалистовъ, которые прекрасно могли бы выполнить такіе переводы, мы объясняемъ себѣ отчасти трудностью достать и выбрать оригиналы, для чего необходимо имѣть подъ рукою цѣлый рядъ учебниковъ одного предмета, — отчасти слишкомъ продолжительнымъ употребленіемъ одного и того же учебника въ учебныхъ заведеніяхъ.

Слишкомъ частая и безполезная мѣна учебниковъ, конечно, вредна; но гораздо вреднѣе отсутствіе конкуренціи между учебниками. Два, много три года употребленія учебника въ общественныхъ заведеніяхъ можетъ не только окупить его изданіе, но и доставить весьма значительное вознагражденіе составителю. По истеченіи же этого времени нѣтъ никакой причины не объявить новой конкуренціи на учебникъ, собравъ предварительно отъ преподавателей мнѣнія о старомъ учебникѣ, съ тѣмъ, чтобы составитель новаго учебника могъ воспользоваться этими практическими замѣтками. Критика учебниковъ должна быть, по возможности, поощряема, потому что она составляетъ единственное средство имѣть хорошіе учебники, что составляетъ фундаментъ хорошаго преподаванія. Въ этомъ отношеніи огромную пользу могло бы оказать составленіе педагогическихъ библіотекъ и педагогическій журналъ, который бы спеціально занимался разборомъ учебниковъ.

Своей собственной, оригинальной методы преподаванія Сѣверная Америка не имѣетъ. Всѣ новѣйшія улучшенія педагогической части, вводимыя въ Европѣ, быстро переходятъ въ Соединенные Штаты; но американцы рѣдко принимаютъ ихъ, не сдѣлавъ въ нихъ какихъ-нибудь измѣненій.

Теперь нѣсколько словъ о школьной дисциплинѣ въ Сѣверной Америкѣ.

Старые пуритане были люди, не очень склонные къ нѣжности, и потому суровая школьная ферула играла долго весьма важную роль въ училищахъ сѣверныхъ штатовъ. И до этихъ поръ тѣлесныя наказанія въ народныхъ школахъ нигдѣ еще не отмѣнены закономъ, хотя въ послѣднее время рѣже и рѣже прибѣгаютъ къ этому грубому средству. Въ Америкѣ, какъ и въ другихъ странахъ, образованные и опытные воспитатели вооружаются противъ тѣлесныхъ наказаній, и постепенное изгнаніе тѣлесныхъ наказаній

идетъ рядомъ съ улучшеніемъ людей, занимающихъ учительскія должности. Болѣе, всего, конечно, способствуетъ этому постоянное увеличеніе числа учительницъ сравнительно съ учителями. Уменьшеніе числа тѣлесныхъ наказаній совершенно основательно служитъ критеріумомъ улучшенія школъ, и школьное Нью-Іоркское общество назначило почетные дипломы тѣмъ учителямъ, которые нашли возможность въ продолженіе долгаго времени поддерживать дисциплину, не прибѣгая къ тѣлеснымъ наказаніямъ.

Много было говорено и писано о тѣлесныхъ наказаніяхъ, за и противъ; но мы думаемъ, что этотъ вопросъ можетъ быть рѣшаемъ только относительно того положенія, въ которомъ находится народное воспитаніе вообще, или та или другая школа. Чѣмъ болѣе является развитою, обдуманною и глубокою система народнаго воспитанія, чѣмъ лучше и правильнѣе устроена школа, чѣмъ болѣе правильныя воспитательныя понятія распространены въ народѣ, тѣмъ менѣе будетъ являться случаевъ, требующихъ приложенія этой грубой мѣры. По нашему мнѣнію, тѣлесное наказаніе можетъ быть употребляемо только для искорененія уже образовавшихся въ ребенкѣ дурныхъ привычекъ, вслѣдствіе пренебреженія его воспитаніемъ или дурного направленія этого воспитанія. Тѣлесное наказаніе прилагается въ этомъ случаѣ или, по крайней мѣрѣ, должно прилагаться не какъ наказаніе за проступокъ, но какъ вспомогательное средство для слабой воли ребенка, не имѣющей силы справиться съ укоренившимся порокомъ. Убѣжденіе вообще дѣйствуетъ на ребенка слабо и укореняется въ немъ только съ лѣтами. Кромѣ того, мы видимъ, что и во взрослыхъ людяхъ, въ которыхъ умъ занялъ уже свое царственное мѣсто, отъ убѣжденія въ пользѣ какого-нибудь правила жизни до выполненія его — цѣлая бездна, наполняемая только силою привычки. Страхъ вообще дурное чувство, а страхъ тѣлеснаго наказанія хуже всякаго другого страха: онъ ставитъ человѣка наравнѣ съ животнымъ. Но если воспитатель въ своей дѣятельности встрѣтитъ въ укоренившейся дурной наклонности ребенка неподдающееся другимъ средствамъ препятствіе дальнѣйшаго нравственнаго и умственнаго развитія, то вся грубость тѣлеснаго наказанія не должна останавливать его. Низкій и вредный страхъ, сопровождающій это средство, пройдетъ мало-по-малу вмѣстѣ съ исправленіемъ и возрастомъ ре-

бенка: это одинъ изъ тѣхъ ядовъ, дѣйствіе котораго уничтожается вмѣстѣ съ болѣзнью; но для удаленія котораго нужно время и особенно бдительный уходъ за больнымъ.

Нѣкоторые педагоги допускаютъ тѣлесное наказаніе только какъ средство противъ злости; другіе какъ средство противъ лжи; третьи совершенно не признаютъ его, какъ средство противъ лѣни и т. п. Мы не понимаемъ такого ограниченія. Напротивъ, страхъ тѣлеснаго наказанія не сдѣлаетъ злого сердца добрымъ; а смѣшеніе страха со злостью—самое отвратительное явленіе къ человѣческой природѣ. Употребляя наказаніе какъ средство къ искорененію привычки лгать, можно иногда достигнуть цѣли, но можно сдѣлать и большой вредъ: ребенокъ или не станетъ поддаваться удовольствію солгать и мало-по-малу кинетъ дурную привычку, или станетъ лгать все искуснѣе и искуснѣе, и можетъ достичь въ этомъ такого совершенства, что станетъ обманывать не только своего воспитателя, но даже самого себя, и вся жизнь его можетъ сдѣлаться одною громадною ложью.

Что касается до лѣни, то, конечно, не трудно прекратить ее въ зародышѣ и очень простымъ средствомъ: заставить ребенка заниматься при себѣ. Но что вы будете дѣлать съ закоренѣлымъ лѣнивцемъ, для котораго легче вытерпѣть стыдъ, выслушать выговоръ, остаться въ томъ же классѣ, чѣмъ преодолѣть вкоренившуюся страсть. Не погубите ли вы его, оставивъ безъ наказанія? Дожидаться, пока онъ образумится? но лѣнь укореняется съ каждымъ днемъ, а между тѣмъ годы уйдутъ, и вмѣстѣ съ ними уйдетъ и возможность воспитанія и ученія? Разсмотрите психологическую основу лѣности: это не болѣе какъ привычка быть невнимательнымъ, или непривычка управлять своимъ вниманіемъ, и ребенокъ предается съ наслажденіемъ этому мысленному кейфу. Лѣнь — порокъ не однихъ дѣтей: взрослые люди и цѣлыя націи платятъ ему обильную дань. Чтобы полюбить умственную работу, надобно мало-по-малу, незамѣтно привыкнуть къ ней. Развитіе этой привычки въ ребенкѣ совершенно зависитъ отъ воспитанія, и составляетъ основную и труднѣйшую его задачу: вотъ почему степень вниманія учениковъ служитъ, по нашему мнѣнію, лучшимъ термометромъ достоинства воспитателя и преподавателя, годности методы преподаванія и правильности устройства учебнаго или

воспитательнаго заведенія. Но если воспитаніе виновато въ привычкѣ къ невниманію, а вмѣстѣ съ тѣмъ и къ лѣни, то спрашивается, какъ же наказывать воспитанника за ошибки воспитанія? Увы! по большей части дѣти наказываются за то, за что слѣдовало бы наказать ихъ родителей и воспитателей; но педагогическія наказанія—не наказаніе въ собственномъ смыслѣ этого слова. Это не болѣе какъ вспомогательныя средства, безъ которыхъ иногда не можетъ обойтись воспитатель при достиженіи своей цѣли. Тѣлесныя наказанія за невниманіе могутъ быть прилагаемы только тогда, когда всѣ другія средства къ возбужденію вниманія оказались напрасными, и невниманіе, дѣлаясь упорнымъ, начинаетъ переходить въ лѣнь. Наказаніе здѣсь полагается какъ прямое противодѣйствіе тому наслажденію, которое испытываетъ воспитанникъ, подчиняясь лѣни.

Вообще можно сказать о тѣлесныхъ наказаніяхъ, что они должны исчезнуть при усовершенствованіи воспитанія домашняго и общественнаго; но до тѣхъ поръ всегда будутъ встрѣчаться случаи, произведенные по большей части несовершенствомъ самого воспитанія, въ которыхъ оказывается необходимость прибѣгать къ тѣлеснымъ наказаніямъ. Распространеніе здравыхъ педагогическихъ понятій между родителями, обдуманное устройство учебныхъ и воспитательныхъ заведеній, улучшенія въ методахъ преподаванія и образованіе опытныхъ, владѣющихъ собою педагоговъ — единственныя средства для постепеннаго изгнанія тѣлесныхъ наказаній.

Во многихъ школахъ Америки, такъ же какъ и въ школахъ Англіи, школьная дисциплина сильно поддерживается самими мальчиками, которые являются сами судьями своихъ товарищей на основаніи положительныхъ школьныхъ законовъ, и судьями иногда слишкомъ строгими. Въ Гертфордской школѣ (въ Коннектикутѣ) классъ начинается молитвою, а потомъ монитёръ читаетъ вслухъ составленный имъ журналъ всѣхъ происшествій прошедшаго дня и въ случаяхъ виновности того или другого ученика товарищи сами назначаютъ ему наказаніе. Учитель, впрочемъ, сохраняетъ право veto.

Система школьныхъ наградъ также въ послѣднее время подверглась нареканіямъ, и не безъ причины. Противъ наградъ можно сказать почти то же самое, что и противъ тѣлесныхъ наказаній:

поощряя къ занятіямъ, онѣ портятъ характеръ. Но награды, какъ и наказанія, необходимы въ школахъ при нынѣшнемъ ихъ состояніи. Раздача денежныхъ наградъ, бывшая прежде въ американскихъ школахъ, вездѣ уничтожилась; но раздача различныхъ знаковъ отличія, которые въ такой модѣ во французскихъ учебныхъ заведеніяхъ, кое-гдѣ еще осталась. Г. Сильестрёмъ признаетъ, что вознагражденія за хорошіе успѣхи и поведеніе прямо противорѣчатъ цѣли воспитанія, которое должно внушить, безкорыстную любовь къ наукѣ и добру. Но мы и въ этомъ случаѣ опять не можемъ вполнѣ согласиться съ шведскимъ педагогомъ. Спрашивается еще, возможна ли такая любовь въ мальчикѣ десяти или одиннадцати лѣтъ? Самые предметы, изучаемые въ этомъ возрастѣ, способны ли внушить такую любовь? Имѣя дѣло съ дѣтьми, мы имѣемъ дѣло съ маленькими людьми, а не съ идеями. Пусть мальчикъ учится вначалѣ отчасти изъ-за награды: поучится больше, выростетъ и полюбитъ науку.

Дисциплина въ американскихъ школахъ, говоря вообще, довольно строга; но ранняя независимость, которую получаютъ дѣти, ихъ высокое понятіе о самихъ себѣ и о своихъ правахъ, имѣя хорошія стороны, имѣетъ и дурныя. Въ сѣверо-американскихъ школахъ встрѣчаются довольно часто примѣры, въ которыхъ иногда играетъ роль пистолетъ или ножъ, поступившіе въ Сѣверной Америкѣ въ число дѣтскихъ игрушекъ.

Шведскій путешественникъ, къ сожалѣнію, весьма мало говоритъ о предметахъ преподаванія въ первоначальныхъ школахъ, тогда-какъ сравненіе этихъ предметовъ съ предметами первоначальныхъ школъ въ другихъ государствахъ могло бы повести къ весьма любопытнымъ выводамъ.

Во многихъ американскихъ школахъ преподаются нѣкоторыя изъ естественныхъ наукъ: натуральная философія (физика), химія, минералогія, физіологія и нѣкоторые технические предметы, особенно тѣ, которые могутъ имѣть значеніе для той мѣстности, гдѣ находится школа. Но во всѣхъ этихъ отрасляхъ естественныхъ наукъ изучается весьма немногое; главная задача этого ученія пробудить интересъ и вниманіе учащихся къ тому или другому предмету естественныхъ наукъ.

Такова по нашему мнѣнію и должна быть цѣль преподаванія

естественныхъ наукъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, но, къ несчастію, большая часть учебниковъ этого предмета для среднихъ учебныхъ заведеній вовсе не соотвѣтствуетъ цѣли такого преподаванія. Они показываютъ дѣтямъ естественныя науки съ самой сухой ихъ стороны, со стороны безконечныхъ дѣленій и подраздѣленій, отмѣченныхъ тяжелыми и безсмысленными латинскими терминами, —знакомятъ дѣтей не съ природой, всегда проникнутой одною мыслью, но съ тѣмъ масштабомъ, который создали люди для измѣренія природы и размѣщенія всей безконечности ея явленій по отдѣльнымъ клѣточкамъ,—съ подробнымъ объявленіемъ книги, содержаніе которой остается неизвѣстнымъ. Такіе учебники какъ будто хотятъ приготовить изъ дѣтей хранителей музеумовъ, а не дать имъ вѣрный, сознательный взглядъ на природу.

Вотъ почему, говоря о пользѣ или безполезности преподаванія естественныхъ наукъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, необходимо сначала знать прежде, каково будетъ преподаваніе. Трудно спорить противъ той совершенно логической мысли, что прежде всего должно познакомить человѣка съ окружающимъ, его міромъ и съ предметами, которые онъ безпрестанно встрѣчаетъ въ жизни и во многихъ другихъ наукахъ. Можно ли, напримѣръ, изучать географію, такъ-чтобы это изученіе было совершенно сознательно и слѣдовательно плодовито, не имѣя хотя общихъ понятій о предметахъ естественныхъ наукъ? Кромѣ того, если большинствомъ педагоговъ признано, что законы существованія количествъ и величинъ развиваютъ умъ человѣка, то почему же законы самаго существа вещей менѣе развиваютъ, чѣмъ отвлеченные законы формъ? Самая исторія развитія человѣческаго разума показываетъ намъ, что пытливость человѣка сначала обратилась на сущность вещей, а потомъ уже на отвлеченную идею формы и числа. Пиѳагорійская школа была уже второю ступенью въ развитіи идей. Если мы взглянемъ на самыя наклонности дѣтскаго возраста, то увидимъ, что предметы естественныхъ наукъ начинаютъ занимать дѣтскій умъ прежде всего. Да и самый логическій ходъ развитія ведетъ насъ къ тому, чтобы начинать съ конкретныхъ явленій и потомъ уже переходить къ отвлеченностямъ, съ которыми имѣетъ дѣло математика.

Мы убѣждены, что рано или поздно педагогика, имѣющая сво-

имъ предметомъ развитіе индивида, подчинится законамъ развитія человѣчества, и тогда естественныя науки займутъ первое по времени мѣсто въ курсѣ ученія; но дозрѣли ли онѣ въ настоящее время до той высокой дѣтской простоты, чтобы занять это мѣсто, по праву имъ принадлежащее?—Это еще вопросъ. Что касается до насъ, то мы думаемъ, что пора этой зрѣлости уже наступаетъ: люди, подобные Гумбольдту и Шлейдену, возводятъ естественныя науки на ту высокую ступень, на которой онѣ дѣлаются доступными ребенку. Одинъ недостатокъ учебниковъ, удовлетворяющихъ современнымъ требованіямъ естественныхъ наукъ и въ то же время не выходящихъ изъ предѣловъ дѣтскаго курса, можетъ помѣшать введенію этого предмета въ низшія и среднія учебныя заведенія; но это недостатокъ поправимый, который можно и должно преодолѣть, скорѣе чѣмъ отказаться отъ единственно раціональнаго хода ученія.

Всякій правильный методъ ученія отъ извѣстнаго для мальчика долженъ переходить къ неизвѣстному, а не наоборотъ. Предметы естественныхъ наукъ уже на половину знакомы ребенку, если онъ на нихъ посмотрѣлъ; заставьте его смотрѣть внимательнѣе, вводите его вопросами въ существенныя подробности предмета, и вамъ останется только сказать нѣсколько словъ, выразить одну мысль, уже шевелящуюся въ головѣ ученика, и вы дадите прочное основаніе его знаніямъ о предметѣ и подымете мышленіе воспитанника на одну ступень выше. При такой методѣ ученія возбуждается та самостоятельная работа головы учащагося, которая составляетъ единственное прочное основаніе всякаго плодовитаго ученія. Намъ кажется, что трудно найти какой-нибудь другой предметъ преподаванія, болѣе естественныхъ наукъ способный развивать умственныя способности и укрѣплять ихъ силу въ ребенкѣ. Логика природы проще, очевиднѣе и сильнѣе логики классическихъ языковъ, употребляемыхъ до сихъ поръ для цѣли развитія.

Но чтобы достичь этой цѣли преподаванія естественныхъ наукъ въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, должно прежде всего отбросить всякую претензію на полноту изложенія необозримаго количества предметовъ естествовѣдѣнія и, выбравъ нѣсколько предметовъ, излагать ихъ подробно съ опытами; потому

что каждый опытъ есть лучшее упражненіе для человѣческой логики, и природа непогрѣшительнѣе даже Кизеветтера. Она немедленно покажетъ ошибку или неполноту, и нѣсколько физическихъ или химическихъ опытовъ болѣе разовьютъ въ воспитанникѣ правильность силлогизма и остроту наблюденія, чѣмъ сотни упражненій, написанныхъ по логическимъ категоріямъ. А занимательность предмета! а наглядность его! Какія все драгоцѣнныя достоинства для первоначальнаго обученія, имѣющаго въ виду прежде всего развитіе разсудка! Взглянувъ на предметъ, ученикъ уже знаетъ многое и идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, совершенно противоположно нынѣшней методѣ ученія.

Какой неестественный путь! Начинаютъ съ отвлеченныхъ грамматическихъ правилъ языка, который мало извѣстенъ, или даже совершенно неизвѣстенъ ученику, какъ это бываетъ при изученіи языковъ иностранныхъ; начинаютъ съ исторіи человѣчества, племенъ и народовъ, говорятъ о государствахъ, ихъ территоріяхъ, войнахъ, общественномъ устройствѣ, великихъ людяхъ. для оцѣнки которыхъ былъ нуженъ судъ потомства, — словомъ, о множествѣ такихъ предметовъ, изучивъ которые ученикъ всетаки не въ состояніи представить ихъ правильно въ своемъ воображеніи, не заключавшемъ въ себѣ предварительно ничего похожаго на эти образы. Всему поневолѣ дается ложный свѣтъ: Александръ Великій представлялся драчуномъ и кутилой, греки — безпокойнымъ народомъ, Сократъ и Платонъ — болтунами и т. д. Согласитесь, что невозможно дать дѣтямъ истинное понятіе обо всѣхъ этихъ предметахъ; а къ чему же давать ложное?

Но мы слишкомъ отвлеклись отъ нашего предмета и спѣшимъ воротиться къ нему.

Исторія въ американскихъ школахъ мало обращаетъ на себя вниманія. Американцы народъ новый, и ихъ исторія заключаетъ нѣсколько великихъ эпохъ, изучая которыя ученикъ знакомится и съ конституціей штатовъ, подробности которой скоро дѣлаются ему извѣстны изъ газетъ и на митингахъ. Географіи посвящается гораздо болѣе вниманія, и это очень понятно въ такомъ народѣ, торговая дѣятельность котораго обняла всѣ страны земного шара.

Здѣсь опять мы не можемъ удержаться, чтобы не сдѣлать отступленія и не оглянуться на самихъ себя.

Парадоксомъ покажется съ перваго раза, если мы скажемъ, что изъ всѣхъ наукъ географія пользуется въ нашемъ отечествѣ самымъ мѣньшимъ почетомъ; но это не парадоксъ. Сравните число дѣятелей по русской исторіи съ числомъ дѣятелей по русской географіи. Оставьте въ покоѣ полузабытыя публикой имена плеяды путешественниковъ екатерининскаго времени (это только матеріалы для географіи), и скажите имя хоть одного русскаго географа, не такое, какое можно бы поставить рядомъ съ именемъ Карамзина, но хоть рядомъ съ второстепенными и даже третьестепенными дѣятелями на поприщѣ русской исторіи? Въ астрономіи, математикѣ, физикѣ, химіи, медицинѣ мы можемъ указать нѣсколько знаменитыхъ русскихъ ученыхъ, или пріобрѣвшихъ европейскую извѣстность, или познакомившихъ насъ съ европейскою наукою. Ничего подобнаго мы не видимъ на поприщѣ географіи. Что касается собственно до русской географіи, то мы не имѣемъ по этому предмету ни одного сноснаго учебника и даже ни одного сколько-нибудь замѣчательнаго путешествія по Россіи. Немногое, что и есть, принадлежитъ иностранцамъ. Что касается до всеобщей географіи, то здѣсь еще хуже: не только нѣтъ у насъ ни одного оригинальнаго произведенія по этому предмету, но даже географическіе учебники наши ниже посредственности. Мало этого: добросовѣстные, всему міру уже извѣстные труды Рона, Беркгауза, геніальныя творенія Мальтебрюна и Риттера до сихъ поръ не нашли у насъ себѣ переводчиковъ, или лучше, популяризаторовъ [1]). Чѣмъ объяснить такое равнодушіе къ наукѣ, знакомящей насъ съ нашимъ земнымъ жилищемъ?

Что же касается до важности этого предмета въ числѣ другихъ предметовъ перваго образованія, то мы ставимъ его выше исторіи. Почему знакомство съ призрачными обликами древней Ассиріи и Вавилоніи занимательнѣе и полезнѣе знакомства съ нынѣшней Персіей и Индіей? Почему знакомство съ Финикійскими колоніями предпочитается знакомству съ колоніями Англіи? Почему удѣльныя усобицы должны быть извѣстнѣе, нежели теченіе

[1]) Первый томъ сочиненія Риттера вышелъ недавно. Это такое сочиненіе, самое чтеніе котораго требуетъ подготовленія; по географическіе учебники, по которымъ мы учились, не могли дать его. Для насъ полезна была бы географія Азіи, составленная по Риттеру и имѣющая въ виду большинство читателей, а не ученыхъ, которымъ доступенъ и оригиналъ.

Волги или наши азіатскія границы? Все это вопросы, о которыхъ стòитъ подумать и которыми мы когда-нибудь займемся въ подробности; а теперь скажемъ только, что вполнѣ раздѣляемъ убѣжденіе сѣверо-американцевъ, помѣстившихъ географію и въ тѣ учебныя заведенія, гдѣ не преподается еще исторія.

Къ чтенію и письму и первымъ правиламъ ариѳметики, преподаваніе географіи придается въ Сѣверо-Американскихъ Штатахъ, какъ существенная отрасль первоначальнаго образованія, и въ этомъ мы узнаемъ практическій, ясный здравый смыслъ американцевъ, не скованный схоластическими оковами, тяготѣющими все еще надъ европейскими учебными заведеніями. „Изученіе географіи, говоритъ шведскій педагогъ, преслѣдуется въ американскихъ школахъ съ особенною ревностью, и меня изумляли познанія воспитанниковъ не только относительно географическихъ условій обширной области Америки, но даже такой отдаленной страны, какъ мое отечество“.

Орѳографическое письмо и ариѳметика также доведены до совершенства.

Но первое мѣсто между предметами преподаванія занимаетъ англійскій языкъ, куда относятся: чтеніе, декламація, грамматика и сочиненія. Понятно, что если во всякой странѣ изученіе отечественнаго языка есть предметъ первой важности, то тѣмъ болѣе важенъ онъ въ Америкѣ, гдѣ самое политическое устройство страны значительно содѣйствуетъ развитію краснорѣчія. „Я былъ удивленъ, говоритъ г. Сильестрёмъ, легкостью, съ которою ученики 12-ти и 13-ти лѣтъ излагаютъ письменно свои мысли о заданныхъ имъ предметахъ“.

Въ доказательство того, въ какой высокой степени обладаніе отечественнымъ языкомъ пріобрѣтается въ американскихъ школахъ, г. Сильестрёмъ приводитъ журналъ, издаваемый женщинами, занимающимися работою въ мануфактурномъ городѣ Ловелѣ. Большая часть сѣверо-американскихъ писателей основаніями своихъ литературныхъ успѣховъ обязаны народнымъ школамъ.

Для школьнаго чтенія и декламаціи Америка имѣетъ множество превосходныхъ книгъ, принаровленныхъ къ различнымъ возрастамъ. Изъ этихъ книгъ воспитанникъ пріобрѣтаетъ большой запасъ полезныхъ свѣдѣній, хотя эти свѣдѣнія и не заключены въ формы учебника. Искусство хорошаго чтенія во многихъ школахъ доведено до совершенства. Иногда воспитанники читаютъ пооди-

ночкѣ, иногда всѣ вдругъ, и въ этомъ послѣднемъ случаѣ, по замѣчанію шведскаго педагога, нельзя не удивляться стройности чтенія:—слышится, какъ будто читаетъ одинъ голосъ.

Важность книгъ для школьнаго чтенія видна сама собою съ перваго раза. Выучивъ ребенка читать, надобно сдѣлать это новое пріобрѣтеніе плодовитымъ и самое чтеніе занимательнымъ. Хрестоматіи выбранныхъ мѣстъ изъ лучшихъ писателей для этого не годятся. Особенныхъ же книгъ для школьнаго дѣтскаго чтенія мы имѣемъ весьма мало; тогда какъ ихъ должно быть множество. Возрастъ ребенка, его развитіе, сословіе, къ которому онъ уже принадлежитъ, и слѣдовательно понятія, которыя есть уже въ его головѣ,—все это такія условія, съ которыми должна сообразоваться книга для дѣтскаго чтенія. Были, правда у насъ попытки переводовъ и передѣлокъ съ нѣмецкаго языка дѣтскихъ книгъ (напр. der Kinderfreund von Wilmsen); но на практикѣ эти книги оказываются вовсе безполезными: скучны, монотонны, поверхностны, сбиваютъ тысячи предметовъ въ нѣсколько страницъ, утомительны и непонятны для дѣтей. Эта претензія соединить обозрѣніе цѣлаго міра на какой-нибудь сотнѣ страницъ не годится для насъ. Всякая общность всегда безцвѣтна, если она не глубока (а глубокофилософскою она быть не можетъ въ дѣтской книгѣ); выраженная же дѣтскимъ языкомъ, она дѣлается пошлостью. Таковы всѣ эти опредѣленія четырехъ угловъ комнаты, скамей, столовъ, оконъ и тому подобныхъ предметовъ, съ которыми мальчикъ знакомъ очень хорошо и необходимости опредѣленія которыхъ онъ не можетъ понять. Далѣе слѣдуетъ опредѣленіе вещей природы, всегда невѣрное, потому что оно не основано на наукѣ и не можетъ быть выражено философски; далѣе—раздѣленіе животныхъ на классы, скучныя и ложныя описанія міра и т. д. По нашему мнѣнію, дѣтская книга должна представлять описаніе немногихъ предметовъ, но описаніе конкретное, яркое, подробное, кидающееся въ глаза. Предметы эти прежде всего должны быть занимательны для ребенка и такого рода, чтобы можно было сдѣлать ихъ понятными для него, ни прибѣгая отнюдь къ ложнымъ объясненіямъ, которыя часто даются подъ предлогомъ необходимости сдѣлать предметъ доступнымъ для дѣтскаго ума. Вѣрные образы, а не отвлеченныя понятія и сухія нравоученія должны запечатлѣваться въ дѣтской душѣ: это сѣмена, изъ которыхъ сама молодая почва выгонитъ растенія.

Мы сказали уже выше, что религіозное образованіе въ Сѣверной Америкѣ предоставляется самимъ религіознымъ общинамъ, къ которымъ принадлежатъ воспитанники. Мы объяснили также, какая причина заставила американцевъ исключить преподаваніе религіозной догмы изъ числа школьныхъ предметовъ; но считаемъ своею обязанностью предохранить отъ ошибки читателя, который можетъ заключить изъ этого факта о равнодушіи американцевъ въ дѣлѣ религіи. Такое заключеніе было бы въ высшей степени несправедливо. Природные американцы, коренные янки, составляютъ въ этомъ отношеніи совершенную противоположность съ народонаселеніемъ, постоянно наплывающимъ изъ Германіи. Они съ ужасомъ отзываются о безрелигіозности новыхъ полудикихъ пришельцевъ и имѣютъ на это право; потому что религія уважается американцами не только несравненно болѣе, чѣмъ въ Германіи,—гдѣ завѣдываніе народныхъ школъ пасторами, изъ которыхъ многіе измѣнили своему призванію, подорвало религіозныя убѣжденія народа въ самомъ корнѣ,—но даже болѣе, чѣмъ въ Англіи. Мы не будемъ говорить здѣсь о церковныхъ и воскресныхъ школахъ американцевъ; но скажемъ только, что за исключеніемъ католиковъ, объявляющихъ свои притязанія на отдѣльныя училища, всѣ американскія религіозныя секты согласились не преподавать въ школахъ никакихъ религіозныхъ догматовъ, могущихъ подать поводъ къ неудовольствіямъ между родителями и воспитанниками, принадлежащими къ различнымъ религіознымъ сектамъ. Но тѣмъ не менѣе, американцы удержали въ школахъ общее христіанское направленіе. Во многихъ народныхъ школахъ, особенно въ Новой Англіи, остался прежній обычай чтенія библіи. Школьныя молитвы сохранились вездѣ, гдѣ только могли удержаться, не подавъ повода къ спорамъ сектъ. Вообще же преподаваніе наукъ въ сѣверо-американскихъ школахъ, по увѣренію г. Сильвестрёма, глубоко проникнуто духомъ христіанства. Догматическое же преподаваніе религіи лежитъ на обязанности самихъ родителей въ достаточныхъ семействахъ и на обязанности воскресныхъ школъ для дѣтей бѣднаго класса. Должно однако же замѣтить, что даже и эти школы находятся въ рукахъ свѣтскихъ лицъ. Въ этомъ отношеніи Сѣверная Америка составляетъ крайнюю противоположность съ протестантскою Германіею.

Журналъ
Министерства Народнаго Просвѣщенія.
1860 годъ, май и слѣдующіе мѣсяцы.

Программа журнала [Министерства Народнаго Просвѣщенія] съ іюля 1860 года [1]).

Въ составъ *Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія* входятъ:

1) Теоретическія разсужденія и практическія замѣтки по различнымъ вопросамъ изъ области педагогики и дидактики.

2) Критическія описанія разнаго рода воспитательныхъ и учебныхъ учрежденій, какъ русскихъ, такъ и иностранныхъ, въ ихъ современномъ состояніи и историческомъ развитіи.

3) Біографіи и автобіографіи, въ которыхъ выражается вліяніе воспитанія на характеръ и жизнь человѣка.

4) Критическіе разборы педагогическихъ сочиненій, учебниковъ и дѣтскихъ книгъ.

5) Критическіе разборы русскихъ и иностранныхъ ученыхъ сочиненій по всѣмъ отдѣламъ науки, если они по содержанію своему могутъ имѣть вліяніе на педагогическую дѣятельность.

6) Критическіе разборы чисто-литературныхъ произведеній въ такомъ только случаѣ, если разбирающій находитъ въ нихъ отраженіе умственнаго и нравственнаго развитія общества или указываетъ на вліяніе, которое они могутъ имѣть на это развитіе.

7) Статьи физіологическія, если въ нихъ рѣшается, хотя косвеннымъ образомъ, тотъ или другой вопросъ физическаго воспитанія.

8) Статьи психологическія.

---

[1]) [Печаталась, съ небольшими измѣненіями, на обложкахъ журнала].

9) Изъ области исторіи только такія статьи, въ которыхъ раскрывается ходъ народнаго образованія въ томъ или другомъ народѣ, въ тотъ или другой періодъ времени.

10) Статьи философскія, если онѣ прямо или косвенно могутъ содѣйствовать къ опредѣленію и уясненію цѣли и задачи народнаго просвѣщенія.

11) Перечни и обозрѣнія статей, появляющихся въ русскихъ повременныхъ изданіяхъ, но за исключеніемъ статей чисто-беллетристическаго содержанія.

Всѣ вышеупомянутыя статьи составятъ въ *Журналѣ* три отдѣла, а именно:

I. *Науки.*

II. *Критика и библіографія.*

III. *Смѣсь.*

Въ *Журналѣ Министерства* напечатанъ *„Проектъ устава низшихъ и среднихъ училищъ вѣдомства Министерства Народнаго Просвѣщенія“*, съ тою цѣлію, чтобы вызвать со стороны опытныхъ педагоговъ критическія замѣтки на этотъ *„Проектъ“* въ его цѣлости или на его отдѣльныя статьи. Замѣтки эти, вполнѣ или въ сокращеніи, будутъ также помѣщаемы въ *Журналѣ* въ видѣ приложеній, что и составитъ при немъ особый временный отдѣлъ.

Оффиціальная часть его, состоящая изъ правительственныхъ распоряженій, будетъ выходить отдѣльными листами. Неоффиціальная же часть будетъ появляться книгами отъ двѣнадцати до пятнадцати печатныхъ листовъ, 20-го числа каждаго мѣсяца, начиная съ *іюля* текущаго года.

При *Журналѣ Министерства* редакція предполагаетъ издавать особыя приложенія, состоящія или въ оригинальныхъ произведеніяхъ русскихъ педагоговъ, или въ переводахъ замѣчательныхъ иностранныхъ педагогическихъ сочиненій и учебниковъ. Всѣ подобнаго рода приложенія будутъ высылаемы безплатно лицамъ, подписавшимся на *Журналъ*.

Подписная цѣна: за шесть книгъ безъ оффиціальной части, начиная съ іюля мѣсяца—4 руб. сер. безъ пересылки и 5 руб. съ пересылкою; съ оффиціальною частью—6 руб. безъ пересылки и 7 руб. съ пересылкою. Подписка принимается въ редакціи

Журнала Министерства и во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ.

Авторы и переводчики, желающіе помѣщать свои статьи въ *Журналѣ Министерства Просвѣщенія*, могутъ присылать ихъ въ редакцію, съ означеніемъ: желаютъ ли они, чтобы статьи были напечатаны безъ измѣненій или дозволяютъ сдѣлать въ нихъ измѣненія и сокращенія, которыя редакція сочтетъ необходимыми.

Авторамъ, изъявившимъ желаніе получить вознагражденіе за свои труды, редакція *Журнала* высылаетъ или выдаетъ лично, за статьи оригинальныя — отъ *тридцати* до *пятидесяти*, за статьи составныя — отъ *двадцати* до *сорока* и за переводы — отъ *пятнадцати* до *двадцати рублей* за печатный листъ. Кромѣ того, по особому соглашенію съ авторами, редакція будетъ пріобрѣтать отъ нихъ учебники и другія педагогическія сочиненія для напечатанія ихъ въ видѣ приложеній къ *Журналу*.

Редакторъ К. Ушинскій.

Изъ I-го изданія „Дѣтскаго Міра“:
Предисловіе и оглавленіе [1]).

Предисловіе [къ 1-му изданію „Дѣтскаго Міра“].

Появленіе „Дѣтскаго міра“ вызвано современною потребностію по первоначальному преподаванію русскаго языка въ младшихъ классахъ нашихъ учебныхъ заведеній. На сколько угадалъ я эту потребность и на сколько сумѣлъ удовлетворить ей — судить не мнѣ; но такъ какъ въ системѣ этой книги, вслѣдствіе ея особеннаго назначенія, много своеобразнаго, то я считаю необходимымъ вполнѣ уяснить въ предисловіи основанія, руководившія моимъ трудомъ.

Въ настоящее время въ нашемъ учебномъ мірѣ довольно уже распространена та совершенно справедливая мысль, что, при изученіи отечественнаго языка, знакомству съ грамматическими правилами должно предшествовать знакомство съ самымъ языкомъ и практическій навыкъ въ его правильномъ употребленіи. Сколько мнѣ извѣстно, въ младшихъ классахъ всѣхъ учебныхъ заведеній (въ которые только поступаютъ дѣти отъ 9 ти до 12-ти лѣтъ) обученіе отечественному языку начинается *чтеніемъ и разсказомъ прочитаннаго*. Но при такомъ занятіи сами собою рождаются вопросы: что и какъ читается и разсказывается, и существуютъ ли для этого особенная метода и особенное руководство? Конечно, читать для упражненія въ чтеніи можно все; но далеко не все изъ прочитаннаго можетъ быть разсказано десятилѣтними читателями, и далеко не все можетъ быть объяснено имъ учителемъ съ одинаковою пользою. Иная статья, написанная очень краснымъ языкомъ, въ то же

[1]) [При послѣднемъ даются многія методическія указанія для занятій по »Дѣтскому Міру“].

время до того лишена всякаго содержанія, что ученикъ не можетъ уловить въ ней ни одной ясной и опредѣленной мысли и даже самъ учитель не рѣдко затрудняется сдѣлать ученику какой-нибудь вопросъ о прочитанномъ, вопросъ, предполагающій возможность положительнаго и сколько-нибудь дѣльнаго отвѣта. Понятно, что ученикъ, желая передать содержаніе такой статьи, поневолѣ старается, за неимѣніемъ опредѣленной мысли, вспомнить фразы и слова, и понятно также, что такой разсказъ прочитаннаго не только безполезенъ, но даже вреденъ. Другого рода статьи отличаются совершенно противоположнымъ недостаткомъ—въ нихъ слишкомъ много содержанія для десятилѣтняго читателя, или это содержаніе такого рода, что для уясненія его требуется слишкомъ много толкованій со стороны учителя, толкованій, заимствованныхъ изъ разныхъ наукъ и изъ разныхъ сферъ жизни, вовсе незнакомыхъ маленькому читателю. Если же, наконецъ, въ нашихъ дѣтскихъ христоматіяхъ и книгахъ для чтенія можно найти нѣсколько статей, имѣющихъ дѣльное и притомъ доступное десятилѣтнему ученику содержаніе, то эти статьи, не находясь ни въ какой связи между собою, вызываютъ столь же безсвязныя и случайно появляющіяся толкованія.

Присутствуя часто при такихъ чтеніяхъ и разсказахъ, я убѣдился въ необходимости особенной книги, именно назначенной для того, чтобы десятилѣтній ученикъ могъ читать ее и разсказывать ея содержаніе, а учитель могъ сопровождать эти чтенія систематически связанными между собою толкованіями, доступными и полезными для ученика такого возраста.

Но какова же должна быть книга, назначенная для этой цѣли? Вопросъ этотъ рѣшается различно, смотря по взгляду на самое значеніе чтеній и разсказовъ.

Одни видятъ въ нихъ только упражненія въ языкѣ, соединенныя съ постепеннымъ практическимъ изученіемъ грамматики; другіе полагаютъ, что чтеніями и разсказами должно пользоваться, какъ средствомъ умственной гимнастики; третьи, наконецъ, думаютъ, что, достигая двухъ упомянутыхъ цѣлей, преподаватель, кромѣ того, долженъ при чтеніяхъ и разсказахъ стараться сообщить ученикамъ возможно болѣе полезныхъ свѣдѣній.

Если цѣль чтеній и разсказовъ прочитаннаго есть только пра-

ктическій навыкъ въ языкѣ, то естественно, что для такихъ чтеній годны всякаго рода статьи, которыя только по содержанію своему доступны дѣтямъ и написаны правильнымъ русскимъ языкомъ. Но мнѣ кажется, что такой взглядъ на чтеніе и разсказы не совершенно справедливъ.

Языкъ не есть что-либо отрѣшенное отъ мысли, а напротивъ— органическое ея созданіе, въ ней коренящееся и безпрестанно изъ нея выростающее; такъ что тотъ, кто хочетъ развивать способность языка въ ученикѣ, долженъ развивать въ немъ прежде всего мыслящую способность. Развивать языкъ отдѣльно отъ мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно предъ мыслію положительно вредно. Если при такомъ исключительно *формальномъ* направленіи и можно достичь какихъ-нибудь результатовъ, то только результатовъ призрачныхъ и даже вредныхъ. Привычка, чисто, гладко и изящно болтать всякій вздоръ и связывать ловкими фразами пустыя, вовсе одна изъ другой не вытекающія мысли, есть одна изъ самыхъ дурныхъ человѣческихъ привычекъ, и воспитатель долженъ искоренять ее, а не содѣйствовать ея развитію. Въ этомъ отношеніи много зла приноситъ самымъ талантливымъ дѣтямъ излишняя снисходительность родителей къ дѣтской болтовнѣ, и то слишкомъ раннее изученіе иностранныхъ языковъ, при которомъ обращается все вниманіе на грамматическую правильность рѣчи, а не на ея логическій и фактическій смыслъ.

Кромѣ того, не трудно убѣдиться, что формальное изученіе языковъ противорѣчитъ и самой природѣ дитяти. Дитя, если оно еще не испорчено ложнымъ воспитаніемъ, не склонно къ фразамъ: его прежде всего увлекаетъ самая мысль, содержаніе, явленіе, фактъ, а не форма выраженія мысли. Нельзя придумать болѣе неприличнаго для дитяти, болѣе старческаго занятія, какъ забота объ отдѣлкѣ формъ. Это роскошь, желаніе которой приходитъ уже тогда, когда содержанія въ умѣ много, когда новое перестаетъ насъ сильно занимать; а для ребенка весь міръ еще новъ и занимателенъ.

Я полагаю даже, что одно формальное изученіе языка не достигаетъ и своей односторонней цѣли. Форма мысли тогда только хороша, когда человѣкъ создаетъ ее самъ, вмѣстѣ съ мыслію, когда она органически выростаетъ изъ мысли; а не тогда, когда она выхвачена изъ какой-нибудь книги, будь это даже сочиненіе образ-

цоваго писателя. Преимущественное изученіе образцовыхъ писателей, введенное во французскихъ школахъ, много имѣло вліянія на легкость и красивость изложенія, которыя такъ замѣчательны во всякомъ французѣ, получившемъ хорошее французское воспитаніе; но не является ли это же самое изученіе одною изъ причинъ того замѣчательнаго безплодія, которымъ поражена современная французская литература, и того разлада между фразою и мыслію, который такъ замѣтенъ въ современныхъ французскихъ писателяхъ? Безчисленное множество готовыхъ удачныхъ оборотовъ, ловкихъ фразъ, остроумныхъ сближеній, выработанныхъ самостоятельно писателями, наполняя голову ученика, предлагаютъ ему всегда готовую и красивую оболочку для какой угодно пустой или ложной мысли; но потому именно самая эта мысль часто остается бѣдна, пуста, а скрывающаяся въ ней пустота и ложь, прикрытая блестящей одеждой, взятой напрокатъ, долго не выходятъ наружу.

Но если одно практическое упражненіе въ языкѣ оказывается недостаточнымъ при чтеніяхъ и разсказахъ, то невполнѣ достигнетъ разумной цѣли воспитанія и тотъ, кто будетъ видѣть въ нихъ одну гимнастику ума. Развивать умъ можно также *формально и реально*. Умственная гимнастика развиваетъ умъ формально; одни только *положительныя*, совершенно усвоенныя умомъ знанія, преобразившіяся въ идеи, развиваютъ его реально. Но хотя формальное развитіе разсудка, конечно, гораздо полезнѣе одного формальнаго развитія способности языка, однакоже, я полагаю, что и въ этомъ отношеніи односторонность вредна. Если исключительно *язычное* ученіе можетъ воспитывать пустыхъ говоруновъ, то односторонняя разсудочная гимнастика, для которой все равно, надъ чѣмъ бы разсудокъ ни упражнялся, только бы упражнялся, воспитываетъ поверхностныхъ резонёровъ, — людей, готовыхъ разсуждать о какомъ-угодно, даже вовсе имъ непзвѣстномъ предметѣ, потому что въ головѣ ихъ всегда много готовыхъ разсудочныхъ категорій, могущихъ принять сегодня одно, а завтра другое содержаніе. Умственная гимнастика безспорно развиваетъ силы ума; но — если можно такъ выразиться — портитъ его характеръ: пріучаетъ его къ безслѣдному перемалыванію мыслей, цѣлью котораго является не самое дѣло, не результатъ, а та же умственная гимнастика.

Никто, конечно, не станетъ доказывать, что упражненія въ языкѣ и умственная гимнастика вредны сами по себѣ: вредна только ихъ односторонность, вредно отсутствіе въ нихъ реальнаго содержанія. Я хотѣлъ высказать только, что какъ умственная, такъ и словесная гимнастика должны упражнять умственныя и словесныя силы ученика надъ какимъ-нибудь реальнымъ, положительнымъ знаніемъ; что главною цѣлью этихъ упражненій должно быть полное усвоеніе и ясное выраженіе самаго знанія, причемъ побочнымъ образомъ будутъ упражняться и умственныя силы, и способности слова. Это мнѣніе мы не выдаемъ за новое: уже и теперь мы имѣемъ преподавателей русскаго языка, которые пользуются чтеніемъ и разсказами прочитаннаго не только для практическихъ упражненій въ языкѣ, не только для умственной гимнастики, но и для того, чтобы въ такъ называемомъ *вещественномъ разборѣ* сообщить ученикамъ положительныя, полезныя и доступныя для нихъ знанія.

Однакоже я не согласенъ съ тѣми преподавателями русскаго языка изъ этой послѣдней категоріи, которые видятъ въ самыхъ знаніяхъ цѣль такихъ чтеній и объясненій. *Не самое знаніе, а идея, развиваемая въ умѣ дитяти усвоеніемъ того или другого знанія, — вотъ что должно составлять зерно, сердцевину, послѣднюю цѣль такихъ занятій. Вокругъ этого ядра должны органически наростать логическая и умственная оболочки*; такъ чтобы словесныя и логическія упражненія не были только правильною постройкою пустыхъ или ложныхъ фразъ, ни логическою діалектикою безъ содержанія. Составляя мою книгу, я имѣлъ въ виду именно такого рода преподаваніе и хотѣлъ облегчить ею трудъ преподавателей, раздѣляющихъ такое воззрѣніе на значеніе чтеній и разсказовъ въ классахъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ усилить вліянія ихъ полезной дѣятельности, сохранивъ системою моей книги ихъ многочисленныя объясненія въ умѣ и памяти дѣтей.

Если преподаватель, руководясь случайнымъ сопоставленіемъ читаемыхъ въ классѣ разсказовъ, толкуетъ ребенку сегодня объ огнедышащей горѣ, завтра о благодарности, послѣзавтра о крокодилѣ или желѣзной дорогѣ, а иногда въ одинъ и тотъ же классъ, вынуждаемый необходимостью объяснять встрѣчающіяся слова, тол-

куетъ о множествѣ самыхъ разнообразныхъ предметовъ; то, конечно, не имѣетъ онъ права требовать, чтобы ученики помнили его объясненія, и не можетъ ожидать, чтобы въ умахъ ихъ построилось сколько-нибудь систематическое знаніе, а тѣмъ болѣе систематически развитая идея.

Руководясь тою мыслію, что при чтеніяхъ и разсказахъ прежде всего должно быть сообщаемо ученику какое-нибудь положительное знаніе, дающее ему идею, и вмѣстѣ съ тѣмъ упражняема его мыслительная и словесная способность надъ этою идеею, я задалъ себѣ вопросъ: какого же рода должны быть эти знанія и идеи? Что выбрать изъ обширной области человѣческихъ знаній и человѣческихъ идей для этихъ первыхъ упражненій въ мысли и въ отечественномъ языкѣ?

Разсказы историческіе положительно не годятся для этой цѣли: десятилѣтняго ребенка нѣтъ возможности возвысить до правильнаго пониманія великихъ историческихъ личностей и великихъ историческихъ событій; а понижать эти личности и событія до уровня дѣтскаго пониманія — значитъ уродовать исторію, что не только безполезно, но положительно вредно. Разсказы же историческихъ анекдотовъ тоже не имѣютъ никакой цѣли, потому что самые эти анекдоты имѣютъ значеніе только по отношенію къ тѣмъ личностямъ, которыя въ нихъ играютъ роль.

Отрывки изъ путешествій также не годятся для *первоначальныхъ* чтеній: каждая мѣстность въ томъ видѣ, въ какомъ она представляется глазамъ путешественника, заключаетъ въ себѣ для десятилѣтняго читателя множество явленій, требующихъ объясненія. Явленія эти, систематически и то не безъ труда объясняемыя въ нѣсколькихъ отдѣльныхъ наукахъ, при чтеніи должны быть объяснены всѣ вмѣстѣ, въ смѣшеніи, — или остаться вовсе необъясненными. Но безсознательное чтеніе и даже поверхностныя объясненія, данныя кое-какъ, я считаю вредными: главное назначеніе первоначальной школы именно состоитъ въ томъ, чтобы пріучить новаго ученика къ отчетливости и основательности въ пониманіи. Кромѣ того, вовсе не педагогически поступаетъ тотъ, кто, стараясь объяснить маленькому читателю каждое слово, навязываетъ на небольшой и иногда пустой разсказъ, цѣлый томъ разнообраз-

нѣйшихъ словесныхъ толкованій. Такъ объяснять можно развѣ только Гомера, да и то не десятилѣтнимъ дѣтямъ [1]).

Сцены изъ дѣтской жизни, хотя ихъ часто помѣщаютъ въ дѣтскихъ христоматіяхъ, занимательнѣе для насъ, чѣмъ для дѣтей. Умиляясь наивностію дѣтей, мы не имѣемъ никакого основанія полагать, что эта наивность также умилительна для самихъ дѣтей. Мы съ сожалѣніемъ вспоминаемъ о своемъ дѣтствѣ; но дѣти смотрятъ впередъ, и если оглядываются на самихъ себя, то вовсе не тѣми глазами, какими мы на нихъ смотримъ.

Вводить начинающихъ читателей въ міръ общественныхъ отношеній я нашелъ также безполезнымъ и затруднительнымъ; во-первыхъ, потому, что этотъ міръ вовсе не можетъ служить образцомъ безыскусственности и истины; а, во-вторыхъ, потому, что онъ есть произведеніе множества историческихъ и нравственныхъ причинъ, объясненіе которыхъ часто недоступно, а иногда даже и вредно для ребенка. Здѣсь поневолѣ должно было бы допустить ложныя толкованія или дать мѣсто критикѣ и отрицательному направленію. Отрицательное же направленіе всего несвойственнѣе человѣку въ томъ возрастѣ, въ которомъ все должно быть создаваемо, а разрушать нечего.

Перебравъ такимъ образомъ всѣ роды предметовъ, избираемыхъ обыкновенно для дѣтскихъ чтеній, я остановился на предметахъ естественной исторіи. Къ этому побудило меня нѣсколько причинъ. *Во-первыхъ*—наглядность предметовъ. Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читаетъ, но правильно и зорко смотрѣть на предстоящій предметъ, замѣчать его особенности, словомъ—учиться не только *думать*, но и *созерцать*, и прежде даже созерцать, чѣмъ думать. Наглядное обученіе должно бы, конечно, предшествовать умственнымъ упражненіямъ и начинаться въ самомъ раннемъ возрастѣ, прежде еще, чѣмъ ребенокъ выучится читать. Но такъ какъ этого у насъ почти нигдѣ еще нѣтъ, и дѣти, поступающія въ уѣздныя училища, гимназіи и другія среднія учебныя заведенія, рѣшительно

[1]) Книга, состоящая изъ историческихъ и географическихъ отрывковъ, равно какъ и описаній различныхъ техническихъ производствъ, можетъ быть полезна для дѣтей старшаго возраста и то не какъ книга для класснаго чтенія, а какъ пособіе при изученіи исторіи и географіи.

не подготовлены къ книжному ученію наглядными упражненіями, то я и полагаю весьма полезнымъ, сколько возможно, восполнить этотъ недостатокъ въ самой школѣ при первоначальныхъ чтеніяхъ. Понимая очень хорошо, что наглядное обученіе должно сопровождаться не чтеніями, а изустными вопросами и разсказами со стороны учителя, для руководства котораго въ этомъ отношеніи составлено въ Германіи такое множество книгъ, я тѣмъ не менѣе полагаю возможнымъ, въ случаѣ недостатка подготовительнаго наглядnаго обученія, соединить его съ первоначальнымъ чтеніемъ. Лучше сдѣлать что-нибудь, чѣмъ ничего, и когда-нибудь, чѣмъ никогда. Самыя же чтенія, перерываемыя разсмотрѣніемъ предмета, толкованіями на самомъ предметѣ и маленькими опытами, производимыми тутъ же въ классѣ, выиграютъ въ живости и занимательности. *Вторая причина,* почему я выбралъ для „Дѣтскаго Міра“ преимущественно предметы изъ естественной исторіи, состоитъ въ томъ, что считаю эти предметы самыми удобными для того, чтобы пріучить дѣтскій умъ къ логичности, что и составляетъ главную цѣль чтеній и разсказовъ. По моему убѣжденію, логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для дѣтей.

Но, остановившись на предметахъ естественной исторіи, должно было еще рѣшить вопросъ: какимъ путемъ знакомить дѣтей съ этими предметами: облечь ли ихъ въ дѣтскую, полусказочную, занимательную форму, — или прямо знакомить дитя съ серьёзнымъ содержаніемъ предмета? Перебравъ множество анекдотическихъ и живописныхъ разсказовъ изъ отечественной исторіи, которые ежегодно появляются въ Германіи десятками, я пришелъ къ тому убѣжденію, что всѣ они или даютъ очень мало реальнаго содержанія, или предполагаютъ слишкомъ обширныя толкованія со стороны преподавателя, и что, во всякомъ случаѣ, они годятся для *дѣтской* книги, но не для книги, назначенной *для класснаго чтенія*, которая должна отдавать преимущество реальному содержанію передъ живописностію формы. Увлекательность формы должна быть характеристическою чертою дѣтской книги, тогда какъ дѣльность содержанія должна быть характеристической чертою книги, назначенной для классnаго чтенія. Конечно, крайности вредны въ обоихъ этихъ направленіяхъ, но въ книгѣ для клас-

наго чтенія содержаніе *нигдѣ* не должно приноситься въ жертву занимательности, такъ что такая книга должна быть только *по возможности* занимательною.

Кромѣ того, класснаго времени такъ мало, что грѣхъ тратить его на чтеніе сказокъ и побасенокъ, и вообще я думаю, что дѣтей десятилѣтняго возраста должно уже пріучать къ серьезному труду, соразмѣрному, конечно, съ ихъ силами и съ ихъ пониманіемъ. Нѣтъ сомнѣнія, что прежняя схоластическая метода ученія губительно дѣйствовала на умъ; но причина этого лежала не въ серьезности занятія, а въ его безсмыслін. Но если зубреніе часослова и псалтыря дѣйствовало вредно на умственное развитіе, то шутливая, *потѣшающая* дѣтей педагогика разрушаетъ характеръ человѣка въ самомъ зародышѣ. Ученіе есть трудъ и должно остаться трудомъ, но трудомъ полнымъ мысли, такъ чтобы самый интересъ ученія зависѣлъ отъ серьёзной мысли, а не отъ какихъ-нибудь не идущихъ къ дѣлу прикрасъ. Книга же для первоначальнаго класснаго чтенія должна быть, какъ мнѣ кажется, преддверіемъ серьезной науки; такъ чтобы ученикъ, прочитавъ ее съ учителемъ, пріобрѣлъ любовь къ *серьзному* занятію наукою.

Отъ учителя зависитъ оживить серьёзный разсказъ, во-первыхъ, *наглядностію*, показывая дѣтямъ самый предметъ, съ тѣмъ, чтобы они, глядя на него, могли не только припоминать прочитанное, но и дополнять его изъ непосредственнаго созерцанія; во-вторыхъ, *разнообразіемъ и живостію вопросовъ*, извлекая изъ каждаго ученика отдѣльно и изъ цѣлаго класса вмѣстѣ содержаніе всего того, что было прочитано и разсмотрѣно. Маленькій анекдотъ, шуточный разсказъ, какъ минуты отдыха для учениковъ, конечно, не повредятъ дѣлу; но они гораздо живѣе подѣйствуютъ на дѣтей, если будутъ услышаны ими изъ устъ учителя, а не вычитаны изъ книги. Ребенокъ рѣдко потѣшается тѣмъ, что́ читаетъ въ книгѣ, и даже часто не улыбнется, читая самыя смѣшные разсказы.

Но что же выбрать изъ обширной области естественныхъ наукъ? Выбирать ли предметы наиболѣе занимательные или научно разъяснять тѣ, съ которыми уже нагладно знакомъ ученикъ? При этомъ выборѣ я также руководствовался прежнею мыслію, и выбиралъ преимущественно предметы и явленія, окружающіе дитя.

и ему болѣе или менѣе знакомые. Я думаю, что не съ курьёзами и диковинками науки должно въ школѣ знакомить дитя, а напротивъ—пріучить его находить занимательное въ томъ, что его безпрестанно и повсюду окружаетъ, и тѣмъ самымъ показать ему на практикѣ связь между наукою и жизнію. Вотъ на какомъ основаніи я охотнѣе знакомлю дитя съ хвойнымъ лѣсомъ, съ домашними животными, съ самыми обыкновенными металлами, чѣмъ съ электрическимъ угремъ, тропическими колибри, съ мухоловкою и другими диковинками природы, о которыхъ дитя съ удовольствіемъ и само прочтетъ въ какой-нибудь дѣтской книжкѣ.

Теперь нѣсколько словъ о порядкѣ изложенія. Излагать безъ связи описанія тѣхъ или другихъ естественныхъ предметовъ и явленій—значило бы только безполезно утомлять дѣтскую память: излагать систему естественныхъ наукъ, не познакомивъ съ ея частностями,—значило бы нарушать основное правило здравой педагогики. Между этими двумя крайностями я старался найти средину, т. е., изложивъ сначала отрывочно нѣсколько естественныхъ предметовъ, сравнивалъ ихъ потомъ между собою и, наконецъ, сводилъ эти частности по возможности въ одну систему. Съ этою цѣлью, послѣ изложенія каждаго царства природы, я помѣщалъ въ статьѣ, подъ названіемъ „Кунсткамера“, раздѣленной на нѣсколько главъ, небольшую систематику, основою которой служатъ предметы, уже знакомые ребенку. Если эти небольшія системы только читать, то онѣ, конечно, покажутся скучными и утомительными; но, если при этомъ дать ученикамъ образчики земель и минераловъ, раковинъ, фигуры или по крайней мѣрѣ картины, изображающія предметы, о которыхъ говорится въ этихъ статьяхъ, и поручить дѣтямъ привести все это въ порядокъ, то я увѣренъ, что эти скучныя въ чтеніи статьи сдѣлаются для дѣтей занимательными. Если ученикъ сумѣетъ привести въ порядокъ всѣ эти изображенія и образчики, объяснивъ притомъ, почему онъ назначаетъ тому или другому предмету то или другое мѣсто, то цѣль этихъ статей, посвященныхъ системѣ, будетъ вполнѣ достигнута. Онѣ не только будутъ служить очень хорошимъ повтореніемъ прочтеннаго, но и сообщатъ ученику наглядное представленіе о родахъ и видахъ, о признакахъ предмета, случайныхъ и существенныхъ, видовыхъ и родовыхъ, о понятіи, опредѣленіи, сужденіи и дру-

гихъ логическихъ основахъ не только грамматики, но и всякой другой науки.

Отсутствіе изученія логики въ нашихъ гимназіяхъ и уѣздныхъ училищахъ составляетъ весьма замѣтный и значительный пробѣлъ. Прежняя схоластическая логика, основанная на аристотелевскихъ категоріяхъ, конечно, не достигала своей цѣли; но и отсутствіе изученія всякой логики также оказалось вреднымъ. Вотъ почему я старался воспользоваться въ „Дѣтскомъ Мірѣ“ наглядною логикою природы, съ тѣмъ, чтобы мало-помалу довести ученика до логическихъ отвлеченностей, и съ этою цѣлію помѣстилъ въ особомъ отдѣлѣ нѣсколько образцовъ логическихъ упражненій. Если ученикъ непосредственно займется такими упражненіями, то нѣтъ сомнѣнія, что они покажутся ему трудными и сухими; но я надѣюсь, что они для него будутъ понятны и легки, если онъ предварительно привыкнетъ къ нимъ на предметахъ конкретныхъ.

Слѣдуетъ предварительно пріучить дѣтей отыскивать, перечислять и излагать въ порядкѣ признаки предметовъ, находящихся у нихъ передъ глазами, потомъ сравнивать между собою нѣсколько знакомыхъ уже имъ предметовъ, находя между ними сходство и различіе, для чего въ „Дѣтскомъ Мірѣ“ представлено нѣсколько образцовъ, которыми, конечно, преподаватель не ограничится. Когда ученики привыкнутъ отыскивать и различать признаки, тогда ужъ можно сообщить имъ, что такое признакъ; когда же пріобрѣтутъ навыкъ находить сходство и различіе между предметами и вслѣдствіе того размѣщать ихъ по родамъ и видамъ, можно уже сообщить весьма легко, что такое сравненіе, что такое сужденіе, родъ, видъ и т. д. Такъ же точно должно поступить съ объясненіемъ явленія, причины, слѣдствія, цѣли, назначенія и закона [1]).

Просмотрѣвъ оглавленіе „Дѣтскаго Міра“ и обративъ вниманіе на самое изложеніе статей, преподаватель легко замѣтитъ,

[1]) «Я убѣжденъ», говоритъ знаменитый Фарадэ, «что естественные предметы представляютъ удивительную школу для саморазвитія и самое разнообразное поле для необходимой умственной практики, и что тотъ, кто упражнялся на этомъ полѣ, легко приложитъ пріобрѣтенную имъ привычку мысли къ общественной жизни». Lectures on Education, delivered on the Royal Institution of Great-Britain. London 1855, p. 65.

что онѣ расположены не въ томъ порядкѣ, въ которомъ должны быть читаемы въ классѣ; такъ, напримѣръ, нельзя прочитать въ порядкѣ всѣхъ статей второго отдѣла, о человѣкѣ; но дойдя до статьи: „внутренніе органы“, преподаватель долженъ будетъ *разсказать* дѣтямъ самое существенное изъ слѣдующихъ за тѣмъ статей, потомъ прочесть по двѣ и по три статьи изъ другихъ отдѣловъ и тогда только снова приступить къ статьямъ, излагающимъ небольшую физіологію человѣка, и сравненіямъ между человѣкомъ и растеніемъ, растеніемъ и минераломъ. Если за тѣмъ преподаватель замѣтитъ, что дѣти достаточно развиты, чтобы приступить къ чтенію маленькой психологіи, помѣщенной въ томъ же второмъ отдѣлѣ, то, конечно, можетъ приступить къ ней; но должно замѣтить, что она можетъ быть совершенно понята только въ связи съ логикою, изложенною въ послѣднемъ отдѣлѣ.

Въ концѣ почти каждаго отдѣла есть статьи, которыя съ перваго раза могутъ показаться неудобопонятными для дѣтей; но я убѣжденъ, что если „Дѣтскій Міръ“ будетъ прочитанъ систематически, безъ излишней поспѣшности, со всѣми толкованіями, которыя можетъ вызвать его чтеніе со стороны преподавателя, то и самыя трудныя статьи этой книги будутъ поняты учениками. Впрочемъ, нѣтъ надобности читать всего, что есть въ книгѣ: соображаясь съ развитіемъ учениковъ и временемъ, назначеннымъ для ученія, можно нѣкоторыя статьи совершенно выпускать, а содержаніе другихъ преподаватель можетъ разсказывать.

Расположеніе статей по урокамъ могло бы только стѣснить преподавателей, потому что условія преподаванія почти у каждаго преподавателя различны. Вотъ почему я отдѣлилъ „Христоматію“ отъ „Книги для чтенія“ и расположилъ въ послѣдней статьи въ такой системѣ, что преподаватель легко можетъ познакомиться съ содержаніемъ книги и потомъ уже свободно распоряжаться съ заключающимся въ ней матеріаломъ. Подробности системы и цѣль каждой статьи, помѣщенной въ книгѣ, изложены въ оглавленіи.

Что касается до языка, которымъ написана „Книга для чтенія“, то я старался излагать избранные мною предметы языкомъ простымъ, не употреблять непонятныхъ для дѣтей словъ; но вовсе не думалъ поддѣлываться подъ дѣтскій способъ выраженія, потому что считаю всякаго рода поддѣлку подъ народный и дѣт-

скій языкъ совершенно неумѣстною, какъ въ книгахъ, издаваемыхъ для народа, такъ и въ дѣтскихъ книгахъ. Дѣтскій лепетъ занимателенъ для взрослыхъ, а не для дѣтей, и одна изъ цѣлей серьёзнаго ученія состоитъ именно въ томъ, чтобы пріучить дитя къ серьёзному научному языку. Сознаю вполнѣ, что слогъ мой никакъ не можетъ служить образцовымъ, и будь онъ гораздо лучше, то и тогда царствующее въ немъ однообразіе, необходимое въ каждой книгѣ, написанной однимъ лицомъ, подѣйствовало бы неблагопріятно на первоначальное изученіе языка. Вотъ почему для формальнаго изученія языка я присоединилъ къ „Книгѣ для чтенія“ небольшую, но довольно полную „Христоматію“, въ которой ученикъ найдетъ самые разнообразные образчики слога лучшихъ нашихъ писателей. Тамъ довольно матеріала для грамматическихъ упражненій, разборовъ, переложеній, заучиваній наизусть, декламаціи и прочее.

Между статьями „Христоматіи“ и статьями „Дѣтскаго Міра“ я старался удержать нѣкоторую связь, для чего преимущественно помѣщалъ въ „Христоматію“ такія статьи, которыя могли бы оживить, дополнить и, такъ сказать, запечатлѣть въ памяти ученика статьи книги. Съ этою цѣлію преподаватель потрудится по возможности выбирать изъ „Христоматіи“ статью, соотвѣтствующую читаемой статьѣ „Дѣтскаго Міра“; такъ напримѣръ: при чтеніи статьи „*Яблоня*“ полезно прочесть или даже выучить наизусть басню Крылова, „*Листы и Корни*“; при чтеніи статьи „Естественные и искусственные предметы“ — другую басню Крылова, „*Цвѣты*“; при чтеніи статей о временахъ года — „*Зима*“, Пушкина, „*Урожай*“, Кольцова и др.; при чтеніи „*Поѣздка изъ столицы въ деревню*“ — „*Описаніе Петербурга*“, Пушкина; при чтеніи статьи „*Рожь*“ — „*Овсяный кисель*“, Жуковскаго и т. д. Всякій преподаватель легко оцѣнитъ пользу такихъ обдуманно-совмѣстныхъ чтеній, соединяемыхъ связующими объясненіями учителя. Въ душѣ дитяти съ логическою мыслью будетъ срастаться прекрасный, поэтическій образъ, развитіе ума будетъ идти дружно съ развитіемъ фантазіи и чувства; логическая мысль отыщетъ себѣ поэтическое выраженіе, и наоборотъ, поэзія выраженія закрѣпитъ самую мысль.

Но если въ размѣщеніи отдѣловъ „Дѣтскаго Міра“ и „Хри-

стоматіи“ я имѣлъ въ виду дать возможность преподавателю вникнуть въ систему книги и легко обозрѣть ея содержаніе, то въ размѣщеніи самыхъ статей почти во всѣхъ отдѣлахъ я имѣлъ въ виду ученика. Въ началѣ каждаго отдѣла, за исключеніемъ нѣкоторыхъ отдѣловъ „Христоматіи“, помѣщены самыя легкія статьи, какъ по содержанію, такъ и по изложенію; но чѣмъ далѣе, тѣмъ опѣ становятся сложнѣе и труднѣе. Въ статьяхъ, назначенныхъ для самаго первоначальнаго чтенія, я старался выражаться короткими отрывочными предложеніями, избѣгая по возможности предложеній придаточныхъ, и въ особенности относительныхъ мѣстоименій, столь несвойственныхъ дѣтскому языку.

Что касается до самаго способа чтенія „Дѣтскаго Міра“, то, конечно, въ этомъ отношеніи не можетъ быть постановлено никакихъ твердыхъ правилъ; но я позволю себѣ выразить мое личное мнѣніе объ этомъ предметѣ.

Постепенность въ чтеніяхъ и разсказахъ должна быть соблюдаема не только въ выборѣ статей, но и въ способѣ самаго чтенія. Преподаватель собственными вопросами о содержаніи прочитаннаго долженъ, какъ мнѣ кажется, установить такую постепенность, сообразно съ постепеннымъ развитіемъ читателя. Сначала же должно быть установлено два рода чтенія: одно исключительно посвященное логическому развитію, другое—чтенію плавному и изящному: для перваго назначаются преимущественно статьи „Дѣтскаго Міра“, для второго—„Христоматія“. Для плавнаго чтенія я бы совѣтовалъ преподавателю сначала разсказать содержаніе избранной статьи, потомъ самому прочесть эту статью вслухъ и уже тогда заставлять учениковъ нѣсколько разъ читать вслухъ разсказанное и прочитанное. Что касается до объясненія непонятныхъ словъ и выраженія главной мысли, то какъ то, такъ и другое слѣдуетъ дѣлать прежде чтенія; такъ чтобы ученикъ, приступая къ чтенію, могъ заботиться только о правильности произношенія словъ, плавности и выразительности рѣчи. Здѣсь не время уже прерывать ученика вопросами и объясненіями.

Совершенно другой порядокъ должно соблюдать при чтеніи, главное значеніе котораго состоитъ въ пониманіи читаемаго и, такъ-сказать, въ логическомъ разложеніи мысли на составляющіе ее элементы. Здѣсь преподаватель долженъ вопросами своими без-

престанно заставлять читателя вникать въ смыслъ читаемаго, испытывать и возбуждать его вниманіе. Вначалѣ вопросы эти должны быть приноровлены такъ, чтобы отвѣты на нихъ были какъ можно легче, и чтобы этими вопросами маленькій читатель нечувствительно вводился въ грамматическій и логическій составъ предложенія. „О чемъ или о комъ говорится?“ „Что говорится?“ „Какія свойства предмета, о которомъ говорится?“ „Гдѣ, какъ, посредствомъ чего, при какихъ обстоятельствахъ, совершается то, что говорится о предметѣ?“ и т. д. Такимъ образомъ ученикъ входитъ въ грамматическій составъ предложеній и впослѣдствіи легко уже познакомится съ грамматическими опредѣленіями. Само собою разумѣется, что столь подробные вопросы не должны постоянно сопровождать чтеній, чтобы не сдѣлать ихъ крайне утомительными для дѣтей. Къ этимъ вопросамъ должно прибѣгать только по временамъ или въ случаѣ надобности, если пониманіе читаемаго нѣсколько затруднительно. Вмѣстѣ съ развитіемъ дѣтей должны измѣняться и самые вопросы,—измѣняться такъ, чтобы отвѣты на нихъ были все сложнѣе и сложнѣе: сначала отдѣльныя слова, потомъ отдѣльныя небольшія предложенія. Въ отвѣтѣ непремѣнно долженъ быть повторенъ вопросъ, при чемъ также можетъ быть соблюдаема постепенность. Сначала вопросъ предлагается такъ, что ученику остается только прибавить къ нему одно или два слова, а впослѣдствіи такъ, что ему приходится отвѣчать на вопросъ цѣлою рѣчью. Вопросы должны относиться не къ тому только, кто читаетъ, но и къ другимъ ученикамъ и притомъ такъ, чтобы сначала высказанъ былъ преподавателемъ вопросъ, а потомъ уже названъ ученикъ, который долженъ на него отвѣчать. Этотъ очень простой пріемъ чрезвычайно поддерживаетъ вниманіе цѣлаго класса: всѣ ученики слушаютъ вопросъ и всѣ мысленно приготовляютъ отвѣтъ.

Послѣ отдѣльныхъ, частныхъ вопросовъ, относящихся то къ тому, то къ другому ученику, можно уже предлагать болѣе и болѣе общіе вопросы, такъ чтобы одинъ изъ учениковъ высказалъ стройно все содержаніе прочитанной статьи, прибавляя и то, что объяснилъ преподаватель. Послѣ такого разсказа избранная статья можетъ быть вновь прочитана, для того, чтобы она отразилась въ головѣ читающаго съ полною ясностью. Чтеніе такого рода при-

носитъ большую пользу, пріучая дѣтей учить уроки безъ труда и съ толкомъ. Выучить дитя учиться—вотъ главное назначеніе приготовительныхъ классовъ.

Для пріученія дѣтей къ созерцанію предметовъ, я предлагаю слѣдующій способъ:

Прежде чтенія статьи преподаватель показываетъ дѣтямъ самый предметъ и своими вопросами заставляетъ ихъ сдѣлать хотя отрывочное, но подробное его описаніе. Въ отвѣтахъ на эти вопросы долженъ участвовать цѣлый классъ, а въ самыхъ вопросахъ должна быть соблюдаема постепенность сообразно развитію дѣтей; такъ напр., преподаватель спрашиваетъ сначала начинающихъ учениковъ: каковъ цвѣтъ предмета? изъ чего онъ сдѣланъ? какова его величина сравнительно съ другими предметами? сколько ногъ, сколько крыльевъ? и т. под.; а впослѣдствіи онъ уже можетъ задавать такіе вопросы: перечислите существенные признаки предмета? разскажите пользу, которую онъ можетъ приносить человѣку? и т. под. Послѣ такого осмотра предмета должна быть прочитана статья и за тѣмъ преподаватель требуетъ, чтобъ ученики въ порядкѣ и стройно разсказали все, что было прочитано изъ книги, замѣчено самими учениками, или разсказано учителемъ.

Въ такомъ же порядкѣ должны слѣдовать одно за другимъ и письменныя упражненія. При первыхъ урокахъ преподаватель пишетъ на доскѣ такіе вопросы, въ отвѣтѣ на которые ученику слѣдуетъ только переписать вопросъ, переставить нѣсколько словъ и прибавить одно или два слова. Послѣдними письменными упражненіями будутъ такія, въ которыхъ преподаватель задаетъ ученикамъ описать предметъ, который они внимательно и подробно осмотрѣли въ классѣ, но описанія котораго въ книгѣ нѣтъ. Написать сравненіе двухъ предметовъ, описать какое-нибудь физическое явленіе и т. под. Въ число этихъ послѣднихъ описаній весьма также полезно ввести описаніе ландшафтовъ съ картинъ или съ натуры, описаніе какой-нибудь исторической картинки, содержаніе которой, если нужно, должно быть заблаговременно объяснено ученикамъ.

Впрочемъ, я никакъ не выдаю приведенныя здѣсь упражненія за единственно-возможныя. Каждый преподаватель можетъ придумать ихъ множество, и чѣмъ они разнообразнѣе, тѣмъ лучше; слѣдуетъ только къ каждому упражненію приступать обдуманно и не

покидать его прежде, чѣмъ ученики пріобрѣтутъ въ немъ нѣкоторый навыкъ. Больше же всего надобно избѣгать, чтобы какой-нибудь пріемъ преподаванія не обратился въ рутину, потому что рутина освобождаетъ ученика отъ необходимости мыслить. Надобно стараться, чтобы при каждомъ упражненіи ученикъ долженъ былъ подумать, какъ его сдѣлать, а не только припоминать, какъ оно дѣлалось.

Страннымъ можетъ показаться, что въ книгѣ, назначенной хотя отчасти для наглядnаго обученія, почти вовсе нѣтъ рисунковъ. Но, *во-первыхъ*, рисунки въ книгѣ, возбуждая сначала любопытство дѣтей, скоро имъ надоѣдаютъ: осмотрѣвъ ихъ быстро и кое-какъ, они потомъ не могутъ обратить на нихъ должнаго вниманія; *во-вторыхъ*, дурные рисунки только вредны, а хорошіе могли бы такъ поднять цѣну книги, что она сдѣлалась бы недоступною для большинства учениковъ. Кромѣ того, предметы, о которыхъ говорится въ „Дѣтскомъ Мірѣ“, большею частію могутъ быть показаны дѣтямъ въ натурѣ. Ничего не стоитъ пріобрѣсть для этой цѣли кусокъ гранита, стебель конопли, отрубокъ сосны, кусокъ негашеной извести, еловую шишку, намагниченную палочку, колосъ ржи, яблоко, кусокъ сургуча и т. под. Не трудно также пріобрѣсть изображеніе лошади, овцы, слона и десятка два другихъ, вовсе недорогихъ и нерѣдкихъ картинокъ [1]).

Для училищъ, обладающихъ нѣсколько бо̀льшими средствами, я совѣтовалъ бы пріобрѣсти одно или два изъ тѣхъ нѣмецкихъ изданій картинъ, которыя приспособлены къ наглядному обученію. Таковы напр.: Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend. Stuttgart. Verlag von Schreiber und Schill; или: Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte, von R u p r e c h t. Dresden, 1860. Въ обоихъ этихъ изданіяхъ гораздо болѣе картинъ, чѣмъ нужно для наглядности „Дѣтскаго Міра“; но эти изданія принесутъ училищу большую пользу, если преподаватели захотятъ воспользоваться ими. Что касается до небольшихъ опытовъ, о которыхъ упоминается въ книгѣ, то всякій преподаватель сдѣлаетъ ихъ весьма легко и, вѣроятно, прибавитъ къ нимъ еще нѣсколько другихъ. Стаканъ,

[1]) Нѣкоторыя необходимыя изображенія приложены въ концѣ книги; но во время чтеній они должны быть нарисованы учителемъ или однимъ изъ учениковъ на классной доскѣ, въ большомъ видѣ.

чашку, банку, иголку, известковую воду, кусокъ мѣлу достать не трудно. Если же ученикъ сумѣетъ сдѣлать опытъ и потомъ разсказать, что, какъ и отчего происходитъ, то это будетъ признакомъ значительнаго развитія, какъ его мыслительной способности, такъ и его языка. Послѣдовательность, основательность, точность въ выраженіяхъ—вотъ тѣ качества, которыя пріобрѣтаются отъ такихъ упражненій.

„Дѣтскій Міръ“, какъ я надѣюсь, изложенъ такъ, что ни одинъ учитель русскаго языка, какъ бы онъ ни былъ мало знакомъ съ естественными науками, не затруднится въ его объясненіи ученикамъ. Но для тѣхъ преподавателей, которые пожелали бы внести въ свои объясненія побольше самостоятельныхъ разсказовъ, я могу посовѣтовать обратиться къ слѣдующимъ сочиненіямъ, именно назначеннымъ для этой цѣли: 1) Theoretisch-practisches Handbuch für den Anschauungs-Unterricht, von F. Harder. Altona, 1858 (прекрасная книга, которой „Дѣтскій Міръ“ многимъ обязанъ); 2) Leitfaden zu einem methodischen-Unterricht, von Luben. Berlin, 1854, и старинное, но очень хорошее сочиненіе: 3) Raff's Naturgeschichte für Kinder. Göttingen, 1854.—Преподаватели, незнакомые съ нѣмецкимъ языкомъ, могутъ значительно облегчить свой трудъ слѣдующими русскими сочиненіями: ботаника г. Даля, зоологія г. Симашко, химія г. Штокгардта, физика г. Ленца и естественная исторія г. Горизонтова, въ которой очень не дурны рисунки.

Въ заключеніе я обязанъ сказать, что редакція „Дѣтскаго Міра“ далеко не соотвѣтствуетъ моему желанію; но такъ какъ эта книга назначена для чтенія съ преподавателями, то я и не видѣлъ большой бѣды въ корректурныхъ недосмотрахъ. Гораздо важнѣе тѣ недостатки книги, которые стали мнѣ замѣтны вполнѣ только тогда, когда она уже была напечатана. Нѣкоторыя статьи слишкомъ растянуты, другія изложены не совершенно систематически, третьи могли бы быть замѣнены новыми. Но я могу ожидать снисходительности къ первой попыткѣ подобнаго рода, тѣмъ болѣе, что дѣтская литература наша почти не дала мнѣ готовыхъ статей. Въ Германіи легко составить подобную книгу: у насъ же все должно составлять самому. Для „Дѣтскаго же Міра“ я могъ переводить цѣликомъ съ нѣмецкаго или англійскаго только немно-

гія статьи, потому что особенное назначеніе книги заставило меня дать и самымъ статьямъ особенную своеобразную систему.

Хорошій учебникъ есть по преимуществу дѣло опыта, и опытъ же укажетъ, принесетъ ли „Дѣтскій Міръ“ ту пользу первоначальному ученью, на которую я разсчитывалъ. Но если хотя только направленіе и система угаданы мною, то и тогда трудъ мой не пропадетъ даромъ. Желая искренно воспользоваться указаніями опыта, я прошу убѣдительнѣйше гг. преподавателей, которые при самомъ преподаваніи откроютъ тѣ или другіе недостатки моей книги, сообщить мнѣ свои замѣчанія, чтобы я могъ воспользоваться ими при новомъ изданіи [1]).

К. Ушинскій.

С.-Петербургъ.
4-го ноября 1860 года.

P8. Считаю не лишнимъ указать на тѣ нѣмецкія и англійскія книги, которыми я преимущественно пользовался при составленіи „Дѣтскаго Міра“.

1) Handbuch für den Anschauungs-Unterricht. von Harder. Altona. 1858. 2) Denzel's Entwurf des Anschauungs-Unterricht. Alt. 1858. 3) Orbis pictus von Lauckhard. 4) Der Deutsche Kinderfreund, von Wilmsen. Berl. 1858. 5) Lebensbilder für die ober-klassen der Deutschen Volksschulen, von Berttelt, Jäkel, Peterman und Thomas. Berl. 1858. 6) Raff's Naturgeschichte, Götting. 1854. 7) Biografien aus dem Naturleben, von Wagner. Bielefeld. 1855. 8) Der Mensch und die Natur, von Körner. Leipzig. 1853. 9) Lesson's in General Knowledge, by James Mann. London. 1856. 10) Reading's Lessons, by Edward Hughes. London, 1855. (Превосходная книга, которую я желалъ бы передать русской публикѣ вполнѣ). 11) Moral Klass-book. Chamber's Educational Course. 12) Erste Nahrung für den gesunden Menschen verstand. Von K. Thieme. Zehnte Auflage. Leipzig. 1840.

---

[1]) Предисловіе можетъ быть отдѣлено отъ тѣхъ экземпляровъ, которые назначаются для учениковъ.

Оглавленіе [1-го изданія „Дѣтскаго Міра]".

Отдѣлъ I-й. Наглядные разсказы и описанія.

1. Дѣти въ рощѣ 1

При чтеніи этой статьи, въ связи съ чтеніемъ перваго стихотворенія изъ „Христоматіи" и двухъ или трехъ легкихъ басенъ въ прозѣ изъ второго отдѣла „Христоматіи", преподаватель можетъ установить порядокъ въ классномъ чтеніи и пріучить учениковъ къ исполненію классныхъ требованій.

2. Первый день въ училищѣ 3

Эта статья дастъ поводъ дѣтямъ осмотрѣться въ классѣ и сознать тѣ требованія, которыя въ немъ существуютъ. Здѣсь уже должны начаться логическія упражненія на различныхъ классныхъ предметахъ, такъ напримѣръ: перечисленіе предметовъ одного цвѣта, одной формы, перечисленіе признаковъ одного и того же предмета, легкія сравненія, образецъ которыхъ данъ въ статьѣ: „Классная и грифельная доска" и т. под. Эти умственныя упражненія должны сопровождать всякій классъ, и съ классныхъ предметовъ перейти сначала на тѣло человѣка, потомъ на животныхъ и т. д. Всѣ эти занятія, конечно, должны разнообразиться чтеніемъ басенъ, заучиваніемъ ихъ наизусть, диктовкою, письмомъ заученной басни и т. под. Для упражненія дѣтскаго вниманія, я считаю весьма полезнымъ, если время отъ времени преподаватель будетъ спрашивать учениковъ, что дѣлалось въ классѣ. Эти отчеты будутъ весьма полезны, какъ для учениковъ, такъ и для преподавателя. Само собою разумѣется, что въ статейкѣ, „Первый день въ училищѣ", я не хотѣлъ вовсе написать правилъ класснаго устройства и классныхъ занятій; но уже одно сравненіе описаннаго класса съ дѣйствительнымъ будетъ для дѣтей весьма полезно.

3. Зима 8
4. Весна 11
5. Лѣто 14
6. Осень 18

Перемѣны временъ года прежде всѣхъ другихъ явленій природы обращаютъ на себя дѣтское вниманіе, такъ что въ головѣ десятилѣтняго дитяти уже находится множество признаковъ, отличающихъ одно время года отъ другого; но эти признаки разбросаны, не вполнѣ сознаны, перемѣшаны. Назначеніе этихъ описаній четырехъ временъ года состоитъ именно въ томъ, чтобы привести въ нѣкоторый порядокъ понятія и представленія, уже существующія въ дѣтскомъ умѣ. Если не каждый ученикъ въ отдѣльности, то весь классъ непремѣнно перечислитъ всѣ признаки различныхъ временъ года, собранные въ этихъ статьяхъ, и прибавитъ къ нимъ еще много новыхъ. Такимъ образомъ эти статьи даютъ поводъ къ весьма легкимъ и вмѣстѣ весьма полезнымъ умственнымъ упражненіямъ, при которыхъ должны работать и память, и умъ, и воображеніе, и разсудокъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ затрогивается и самое чувство. При этихъ статьяхъ весьма полезно заучивать наизусть тѣ стихотворенія, въ которыхъ описываются времена года. Чтеніе „Христоматіи“ продолжается. Если упражненіе надъ классными предметами кончено, то можетъ быть начато вмѣстѣ съ тѣмъ и чтеніе II-го отдѣла, „О человѣкѣ“.

7. Поѣздка изъ столицы въ деревню 21

Вся эта довольно длинная статья помѣщена съ тою цѣлію, чтобы дать возможность ученикамъ осмотрѣться за стѣнами школы. Здѣсь многое знакомо дѣтямъ, а многое придется объяснять. Чтеніе этой статьи должно быть довольно медленно и продолжительно. Я старался написать ее такъ, чтобы преподаватель легко могъ предлагать ученикамъ вопросы.

Отдѣлъ II-й. О человѣкѣ.

8. Пять внѣшнихъ чувствъ 41

Мнѣ казалось лучше начать описаніе предметовъ природы съ описанія тѣла человѣческаго, а описаніе человѣческаго тѣла съ описанія пяти внѣшнихъ чувствъ, потому что при этомъ ученикъ начинаетъ съ предметовъ, которые онъ не только видитъ, но, такъ сказать, чувствуетъ всѣмъ своимъ существомъ. Статейка „Пять внѣшнихъ чувствъ“ даетъ поводъ ко множеству весьма полез-

ныхъ упражненій. Представляя дѣтямъ различные предметы, преподаватель спрашиваетъ: какими чувствами онъ узнаетъ тѣ или другіе признаки предмета? Вопросы здѣсь могутъ быть разнообразны и постепенны. Прежде, чѣмъ спросить дитя, что такое слухъ, слѣдуетъ спрашивать: чѣмъ мы ощущаемъ звукъ? чѣмъ запахъ? и т. д.; отличіе внѣшнихъ чувствъ отъ внутреннихъ, перечисленіе тѣхъ и другихъ и т. п.

9. Предметы искусственные и естественные 42

Изъ чего сдѣлана скамейка, изъ чего печка, изъ чего сюртукъ и т. д.? Всѣ эти вопросы заставляютъ дѣтей говорить, а это едва ли не одна изъ важнѣйшихъ задачъ первыхъ уроковъ.

10. Орудіе и органъ. 43

Въ этой статьѣ органы отличаются отъ орудій для ясности пониманія. Нѣкоторые пытались замѣнить слово органъ словомъ орудіе, но эта попытка не имѣла успѣха.

11. Вещества, составляющія тѣло человѣка . . . 44
12. Главныя части человѣческаго тѣла . . . . . —
13. Рука и нога. 45
14. Голова 47
15. Глаза. 48
16. Уши 51
17. Носъ 52
18. Ротъ . . . . . —

Всѣ эти описанія частей человѣческаго тѣла должны, конечно, сопровождаться созерцаніемъ. Весьма полезно показывать при этомъ и картины, если онѣ есть. Еще полезнѣе было бы, если бы ученики могли сами изображать тотъ предметъ, о которомъ прочли.

19. Внутренніе органы человѣческаго тѣла 55

Здѣсь обозначена только необходимость главныхъ внутреннихъ органовъ; ученики должны сознать эту необходимость. Съ важнѣйшими изъ этихъ органовъ ученики на первый разъ должны познакомиться изъ разсказовъ учителя, потому что дальнѣйшія статьи будутъ имъ еще непонятны.

20. Питаніе 56

Довольно сложная и трудная статья, которую ученики поймутъ вполнѣ только послѣ предварительныхъ чтеній и упражненій. Преподаватель поступитъ лучше, если познакомитъ съ содержаніемъ ея въ разсказѣ, а потомъ уже заставитъ учениковъ прочесть самую статью и вопросами вызоветъ ея содержаніе. Здѣсь представляется поводъ ко множеству весьма полезныхъ умственныхъ упражненій.

21. Мозгъ и нервы 60
22. Кости 62

Эта статья даетъ случай повторить все пройденное о человѣкѣ.

23. Животныя и растенія 64

Предполагается, что ученики уже прошли хотя первыя статьи изъ третьяго, четвертаго и пятаго отдѣла.

24. Способности души 67

Эта статья должна быть прочитана одною изъ послѣднихъ. Впрочемъ я надѣюсь, что ученики не встрѣтятъ большихъ трудностей въ ея пониманіи.

25. Сходство между человѣкомъ и животнымъ . . . 70
26. Отличіе человѣка отъ животныхъ 71

Эти статьи находятся въ связи съ статьями, „Первые уроки логики“.

27. Сотвореніе человѣка 76

Въ связи съ послѣдними статьями логики.

Отдѣлъ III-й. О животныхъ.

28. Лошадь 78

Это первое описаніе животнаго, а потому и довольно пространное. Послѣ чтенія этой статьи можно уже приступить (еще по вопросамъ, конечно) къ сравненію лошади съ человѣкомъ.

29. Корова 81
30. Корова и лошадь 83

Образецъ сравненія, которымъ конечно не ограничится преподаватель. Какъ только являются два, три предмета, такъ и должно

ихъ сравнивать. Оба сравниваемые предмета должны быть передъ глазами учениковъ. Въ началѣ преподаватель облегчаетъ эти сравненія вопросами, а потомъ понемногу доводитъ учениковъ до того, что они сами привыкаютъ къ этой разсудочной дѣятельности.

31. Оселъ. 84

Здѣсь должно обратить вниманіе учениковъ на различіе двукопытныхъ отъ однокопытныхъ. Описаніе осла послужитъ къ уясненію характеристики лошадиной породы. Здѣсь уже преподаватель незамѣтно будетъ вести учениковъ къ пониманію родовъ и видовъ, родовыхъ и видовыхъ признаковъ и т. д. При каждой статьѣ не мѣшаетъ напоминать общіе признаки млекопитающихъ и чертить маленькую таблицу родовъ и видовъ. Изъ такихъ таблицъ сложится современемъ общая классификація животныхъ.

32. Овца 85

Здѣсь высказывается съ ясностью понятіе о животныхъ жвачныхъ, травоядныхъ и т. д.

33. Кошка. 87

Отличіе травоядныхъ отъ хищныхъ; сравненіе кошки съ коровою.

34. Собака 88

Отличіе псовыхъ отъ хищныхъ, плотоядныхъ отъ травоядныхъ, стопоходящихъ отъ пальцеходящихъ.

35. Собака и кошка (по Гардеру). 90

36. Свинья. 91

Описаніе свиньи помѣщено съ тою цѣлію, чтобы наглядно познакомить дѣтей съ животными толстокожими и многокопытными. Такимъ образомъ въ числѣ домашнихъ звѣрей мы уже имѣемъ представителей главныхъ звѣриныхъ породъ. Сравненіе свиньи съ коровою, собакою и проч. Преподающій не долженъ забывать подготовлять небольшими таблицами будущую классификацію животныхъ.

37. Слонъ. 93

Сравненіе съ свиньею, съ лошадью и т. д.

38. Одногорбый верблюдъ или дромадеръ. 96

39. Сѣверный олень 98

Перечисленіе всѣхъ домашнихъ звѣрей; главныя характеристическія отличія между ними; раздѣленіе по породамъ; польза, которую доставляютъ домашнія животныя; гдѣ живетъ каждое изъ нихъ и почему?

40. Заяцъ (по Гардеру). 100

Представитель грызуновъ; сравненіе съ собакой; устройство зубовъ у разныхъ животныхъ; устройство зубовъ у человѣка.

41. Лисица 101

Псовое семейство; отличіе отъ грызуновъ; отличіе отъ травоядныхъ; характеристика волка и т. п.

42. Левъ и тигръ 102

Сравненіе съ кошкою, съ лошадью.

43. Охота за тигромъ. 103

44. Кротъ. 104

Насѣкомоядное; сообразность тѣлеснаго устройства съ назначеніемъ животнаго; отличіе цѣли отъ назначенія.

45. Летучая мышь 106

46. Обыкновенная обезьяна 107

Сравненіе четырерукихъ, рукокрылыхъ и четвероногихъ. Эта статья впослѣдствіи дастъ поводъ къ сравненію человѣка съ обезьяною; но, конечно, послѣ изученія душевныхъ способностей человѣка.

47. Тюлень 108

Сравненіе ластоногихъ съ рукокрылыми, четвероногими и т. д.; сравненіе съ рыбою, если статья о рыбѣ уже прочитана.

48. Китъ 109

Слѣдуетъ сдѣлать общее обозрѣніе животныхъ млекопитающихъ, причемъ преподаватель можетъ сообразоваться съ статьею „Кунсткамера“. Ученики должны пріучиться чертить маленькую таблицу млекопитающихъ.

49. Канарейка 112

Сравненіе съ какимъ-нибудь изъ животныхъ млекопитающихъ и съ рыбою.

50. Утка 113
51. Голуби и куры 115
Отличіе выводковыхъ отъ птенцовыхъ.
52. Соловей 118
Сравненіе съ канарейкою, съ голубемъ; описаніе вороны, ласточки, чижика или какихъ-нибудь другихъ птицъ, знакомыхъ дѣтямъ.
53. Аистъ. 119
Сравненіе съ уткою, съ канарейкою.
54. Кобчики и другія хищныя птицы. 121
Сравненіе хищныхъ съ голенастыми и т. п. Табличка птицъ въ связи съ таблицею млекопитающихъ.
55. Ящерица. 123
Сравненіе съ птицею, съ звѣремъ; понятіе о пресмыкающихся.
56. Ужъ. 124
Сравненіе съ ящерицею; понятіе о ядовитыхъ змѣяхъ.
57. Лягушка 126
Сравненіе съ ужомъ, съ птицею, съ звѣремъ; понятіе о земноводныхъ. Таблицы всѣхъ классовъ животныхъ, уже пройденныхъ.
58. Окунь. 129
Первое описаніе рыбы и потому довольно пространное. Весьма легко показать дѣтямъ въ натурѣ.
59. Сельди 132
Таблица позвоночныхъ.
60. Хрущъ, или майскій жукъ 133
Понятіе о суставчатыхъ, понятіе о насѣкомыхъ; сравненіе.
61. Шелкъ. 136
Понятіе о метаморфозѣ; послѣдовательный разсказъ превращеній.
62. Бабочка 140
63. Комнатныя мухи 142
64. Паукъ. . . . . —

Сравненіе съ мухою, съ шелковымъ червякомъ и прочее; отличіе отъ насѣкомыхъ. Таблица всѣхъ пройденныхъ животныхъ.

65. Дождевой червякъ 146

Отличіе отъ насѣкомаго.

66. Улитка 148
67. Инфузоріи, или наливочныя животныя 149

Не дурно, если бы при этомъ былъ микроскопъ; въ противномъ случаѣ можно довольствоваться изображеніемъ капли воды, которое попадается такъ часто.

68. Кунсткамера (ст. 1-я) 151

Эта первая статья помѣщена для того, чтобы познакомить дѣтей съ понятіями о классификаціи на предметахъ, имъ болѣе знакомыхъ.

69. Кунсткамера (ст. 2-я) 154
70. Кунсткамера (ст. 3-я) 159
71. Кунсткамера (ст. 4-я) 161

О значеніи этихъ статей было уже сказано въ предисловіи. Если сравненія были дѣлаемы постоянно, и пройденныя животныя постоянно сводились въ небольшія таблички, то дѣтямъ теперь остается только свести всѣ эти отдѣльныя таблички въ одну общую.

72. Кунсткамера (ст. 5-я). Племена людей 163

Отдѣлъ IV-й. О растеніяхъ.

73. Яблоня 168

Для общаго обозрѣнія частей дерева.

74. Вишня. 172

Для изученія устройства цвѣтка. Изображеніе вишеннаго цвѣтка приложено къ книгѣ. При случаѣ преподаватель, вѣроятно, покажетъ цвѣтокъ въ натурѣ. Весьма полезно было бы, если бы учитель рисованія пріучилъ дѣтей изображать цвѣтокъ и различныя его части. Не лишнее сравнить въ натурѣ цвѣтокъ яблони и вишни.

75. Береза и ея семейство 176
76. Ива 179

Сравненіе ивы и яблони, *сережчатыхъ и розоцвѣтныхъ*; растенія *одноторныя* (яблоня); растенія *двуторныя*, но *однодомныя* (береза); растенія *двудомныя* (ива, финиковая пальма).

77. Рожь 181

Первое понятіе о растительномъ процессѣ, понятіе о вліяніи растительности на человѣка, понятіе о злакахъ, сравненіе ржи съ березою и т. д.

78. Хвойныя деревья 187

Сравненіе ели съ яблонью.

79. Бѣлая лилія 190

Семейство луковичныхъ; сравненіе съ ивой, съ рожью; понятіе о растеніяхъ односѣменодольныхъ и растеніяхъ луковичныхъ въ частности.

80. Строеніе растеній 192

Рисунки, необходимые для этой статьи, приложены въ концѣ книги; но, конечно, преподаватель потрудится изобразить ихъ на доскѣ въ большомъ видѣ.

81. Питаніе растеній 195
82. Грибы 198

Сравненіе съ деревомъ, съ рожью, съ луковицею; понятіе о растеніяхъ безцвѣтковыхъ и сосудистыхъ цвѣтковыхъ; растенія чужеядныя.

83. Какъ и изъ чего дѣлаютъ полотно и другія ткани для одежды 202
84. О размноженіи растеній 205
85. Польза, доставляемая человѣку животными и растеніями 207
86. Кунсткамера (ст. 6-я). *Классификація растеній* 209

Эта классификація будетъ сдѣлана дѣтьми очень легко, если они при чтеніи постоянно сравнивали одни растенія съ другими и если, кромѣ того, преподаватель потрудится самъ, или поручитъ дѣтямъ принести въ классъ какіе возможно образчики упоминаемыхъ въ книгѣ растеній: стебель картофеля, крапивы, петрушку, морковь, подсолнечникъ и т. под., вовсе не рѣдкія растенія достать

не трудно. Преподаватель, приходя въ классъ, можетъ показать дѣтямъ всякій разъ что-нибудь новое и такимъ образомъ приготовить ихъ понемногу къ небольшой классификаціи растеній.

Отдѣлъ V-й. Тѣла неорганическія.

87. Кремень 215

Сравненіе съ деревомъ и животнымъ; понятіе о неорганическихъ тѣлахъ.

88. Глина и что изъ нея дѣлается 216

Сравненіе съ кремнемъ, понятіе о земляхъ. Нѣсколько образчиковъ различнаго рода земель для всякаго преподавателя достать не трудно, и онъ весьма легко можетъ познакомить дѣтей съ глиною, суглинкомъ, супескомъ, черноземомъ, известковою землею и т. д.

89. Поваренная соль. 218

Преподаватель потрудится показать дѣтямъ насыщеніе воды солью и кристаллизацію соли.

90. Сѣра 219

91. Известнякъ 220

Опытъ надъ негашеною известью необходимъ; онъ даетъ дѣтямъ наглядное понятіе о химическомъ соединеніи и о происходящей отъ того теплотѣ, что необходимо для объясненія горѣнія.

92. Производство стекла. 222

Самой простой паяльной трубки достаточно, чтобы убѣдить дѣтей въ томъ, что стекло плавится. Конечно, если возможно осмотрѣть какой-нибудь стеклянный заводъ, то это было бы очень полезно.

93. Грифельная доска 224

Небольшое понятіе о геологическихъ переворотахъ, которое еще больше разовьется въ слѣдующей статьѣ.

94. Гранитный валунъ 225

95. Желѣзо 229

96. Мѣдь 231

Сравненіе металла съ камнемъ и землею, сравненіе различныхъ металловъ между собою и т. д.

97. Золото 232
98. Ртуть. 233

Показать дѣтямъ ртуть въ натурѣ очень легко; также точно показать термометръ и разсказать его устройство.

99. Кунсткамера (ст. 7-я). *Классификація минераловъ.* 234

Достать образчики большей части минераловъ, упоминаемыхъ въ статьѣ, весьма не трудно.

100. Вода. 237

Опыты надъ водою весьма легко сдѣлать, а между тѣмъ описаніе этихъ опытовъ принесетъ значительную пользу дѣтямъ. Сравненіе воды съ различными неорганическими тѣлами. Эта статья находится въ тѣсной связи съ статьею логики: *Опредѣленіе.*

101. Воздухъ 240

Воздушный насосъ не вездѣ есть, но опыты надъ стакапомъ, опускаемымъ въ воду, очень легки; пузырь достать не трудно; бузинный пистолетъ дѣти сдѣлаютъ сами; маленькій насосъ изъ гусиныхъ перьевъ для переливанія воды изъ стакана въ стаканъ тоже сдѣлать не трудно.

102. Тѣла воздухообразныя или газы 243

Слѣдуетъ дѣтей до очевидности убѣдить въ существованіи газа. Опыты надъ углекислымъ газомъ не затруднятъ, конечно, преподавателя; но слѣдуетъ заставить самихъ дѣтей выводить опредѣленія изъ опытовъ. Если преподаватель возьметъ на себя небольшой трудъ добыть кислородъ изъ окиси ртути и показать, какъ горитъ въ кислородѣ уголь, желѣзо и проч., то доставитъ дѣтямъ много удовольствія и много пользы. Азотъ добыть также не трудно, причемъ объяснится составъ воздуха.

Отдѣлъ VI-й. Естественныя явленія.

103. Воды 248
104. Дождь 249

105. Роса, иней, снѣгъ и градъ 251
106. Вѣтеръ 252

Опытъ, описанный въ этой статьѣ, не трудно сдѣлать, а безъ него дѣти не поймутъ ясно причины вѣтра.

107. Ручей. 254
108. Магнитъ. 259

Опыты надъ магнитомъ весьма удобны для того, чтобы пріучить дѣтей къ наблюдательности и точности въ выраженіяхъ.

109. Горѣніе 262

Статья сложная, но понятная для дѣтей, если они помнятъ предыдущее.

110. Громъ и молнія 267
111. Звукъ 271
112. Свѣтъ 273
113. Тяжесть. 275

Отдѣлъ VII. Взглядъ за предѣлы дѣтскаго міра.

114. Приглашеніе въ даль 278
115. Вблизи и вдали . . . . . —
116. Земля 280
117. Глобусъ 281

Очень полезно заставить дѣтей начертить планъ класса, планъ сада съ масштабомъ; потомъ показать имъ планъ знакомаго города и его окрестностей и тогда уже перейти къ значенію карты и глобуса. Въ Англіи для первоначальнаго ознакомленія дѣтей съ глобусомъ употребляются особенные шиферные глобусы, на которыхъ легко чертить грифелемъ. Можно замѣнить такой глобусъ, хотя не вполнѣ, шаромъ, обклееннымъ бѣлой бумагою. Такой шаръ совершенно необходимъ для передачи дѣтямъ яснаго понятія о движеніяхъ земли, временахъ года и фазахъ луны. Въ статьяхъ, относящихся къ этимъ предметамъ, развиты только самыя общія понятія. Первоначальное знакомство съ глобусомъ необходимо, чтобы понять слѣдующія дальше путешествія. Нѣсколько историческихъ понятій, заключающихся въ этой статьѣ, слѣдуетъ, конечно, развить.

118. Христофоръ Колумбъ 285
119. Васко-де-Гама 291
120. Магелланъ. 293

Цѣль этихъ статей—познакомить дѣтей немного съ главными очертаніями поверхности земного шара.

121. Великіе астрономы. 296

Небольшія біографіи Пиѳагора, Коперника, Галилея и Ньютона помогутъ ученикамъ возвыситься постепенно до понятія небесныхъ свѣтилъ. Какъ эту статью, такъ и слѣдующую за нею, излагающія основныя понятія математической географіи, быть можетъ, полезно будетъ прочесть прежде путешествій.

122. Солнечные часы 301

Весьма не трудно выучить дѣтей отыскивать меридіанъ мѣста и даже устроить солнечные часы. Это же маленькое умѣнье введетъ ихъ наглядно въ пониманіе главнѣйшихъ истинъ математической географіи. Выучивая же эти истины изъ книги, дѣти какъ-то имъ плохо вѣрятъ, и если понимаютъ ихъ въ приложеніи къ глобусу, то не скоро пріучаются переносить ихъ на природу. Всякій преподаватель легко оцѣнитъ, какъ важны здѣсь хотя небольшія, приблизительныя, но непосредственныя наблюденія. Конечно, при чтеніи этихъ статей все же необходимъ глобусъ или, по крайней мѣрѣ, шаръ, на которомъ можно бы было начертить главнѣйшія математическія копіи.

123. Времена года 311

Для объясненія этой статьи въ концѣ книги приложенъ чертежъ.

124. Луна 315

Изъ этой статьи ученики поймутъ только возможность фазовъ луны; особенно если сами сдѣлаютъ опытъ съ бѣлымъ шаромъ и свѣчкой. Какъ обращеніе земли, такъ и обращеніе луны очень наглядно объясняется на такъ называемомъ теллуріумѣ. Но этотъ снарядъ дорогъ и скоро портится. Его легко замѣнить просто свѣчою и бѣлымъ шаромъ, на которомъ слѣдуетъ начертить экваторъ, эклиптику, нѣсколько меридіановъ и параллельныхъ круговъ. Для объясненія же фазовъ луны можно даже употребить просто

шаръ, половина котораго окрашена черною, а половина бѣлою краскою.

125. Телескопъ 317

Эта статья, переведенная съ нѣмецкаго, помѣщена съ тою цѣлью, чтобы дать дѣтямъ хотя слабое понятіе о безграничности вселенной.

126. Капитанъ Кукъ. 321

Какъ дополненіе къ обозрѣнію земного шара. Эта статья доступна уже будетъ теперь ученикамъ, которые имѣютъ понятіе о климатахъ.

127. Эскимосы 324

Опытъ описанія народности и образецъ дикаго, скитальческаго быта. Статья эта переведена съ англійскаго.

128. Голландцы 327

Какъ противоположность съ эскимосами.

129. Киргизскія степи 328

Изъ соч. Ковалевскаго „Странствователь по сушѣ и по морямъ“. Образецъ степного кочевого быта.

130. Въѣздъ въ Лондонъ съ моря 331

Заимствована изъ „Лондонскихъ замѣтокъ“ г. Михайлова. Цѣль этой статьи—представить образчикъ всемірно-торговаго города. Конечно, такія понятія, какъ доки, верфи и проч., должны быть объяснены дѣтямъ.

131. Самоѣды 334

Изъ сочиненія г. Максимовича [1]) „Годъ на Сѣверѣ“. Образецъ кочевого быта жителей сѣвера.

132. Геркуланъ 337

133. Ночь на Везувіи 339

Обѣ эти статьи взяты изъ сочиненія г. Яковлева „Италія“. Въ „Дѣтскомъ Мірѣ“ нигдѣ не было объяснено, что такое волканъ. Объяснивъ ученикамъ, съ помощію въ концѣ приложеннаго

---

[1]) [По недосмотру вмѣсто Максимова].

изображенія, отрывки изъ путешествія г. Яковлева, преподаватель прекрасно пополнитъ нашъ пропускъ.

134. Іерусалимъ 342

Заимствовано изъ „Путешествія ко святымъ мѣстамъ“, г. Норова.

Отдѣлъ VIII. Первые уроки логики.

Статьи, помѣщенныя въ этомъ отдѣлѣ, не столько назначены для чтенія учениковъ, сколько для того, чтобы представить образчики подобнаго рода бесѣдъ. Форма этихъ статей, а отчасти и содержаніе, заимствованы изъ книги Тима: *Первая пища здраваго человѣческаго разсудка*. Не безполезно будетъ для учениковъ и прочесть эти статьи, но только послѣ предварительныхъ словесныхъ упражненій. Переложенія изъ разговорной формы въ форму разсужденія доставляютъ, кромѣ того, одно изъ удобнѣйшихъ практическихъ упражненій. Статьи дѣтской логики приспособлены между прочимъ къ тому, чтобы ввести учениковъ въ сферу грамматическихъ понятій. Если ученикъ сумѣетъ размѣстить по родамъ и видамъ всѣ предметы, съ которыми познакомится въ „Дѣтскомъ Мірѣ“ и потомъ дать точное и ясное опредѣленіе каждому предмету, то это будетъ лучшимъ доказательствомъ, что чтеніе „Дѣтскаго Міра“ принесло свою пользу.

135. Роза и гвоздика (изъ книги Вильмзена) . . 345
136. Классная доска и грифельная доска . . . . . —

Конечно, нельзя ограничиться, какъ этими сравненіями, такъ и тѣми, которыя изложены на своемъ мѣстѣ во второй и третьей главѣ.

137. Что такое различіе и сходство 346
138. Различіе признаковъ 347
139. Сужденіе 349
140. Тѣло. . . . . —
141. Различіе предметовъ 350
142. Роды и виды 351

Нѣсколько начерченныхъ таблицъ, составленныхъ изъ предметовъ уже извѣстныхъ дѣтямъ, укоренятъ въ ихъ головѣ необходимыя представленія о родахъ и видахъ.

143. Признаки родовые и видовые 353
144. Признаки существенные и случайные . . . . —
145. Споръ (Понятіе) 354

Эта статья требуетъ многихъ упражненій.

146. Опредѣленіе. 356

Статья, требующая многихъ упражненій.

147. Явленіе, причина и слѣдствіе 358
148. Существо и явленіе 360

Слово явленіе такъ часто употребляется во всѣхъ наукахъ и именно въ смыслѣ предмета, что мы считали эту статью необходимою.

149. Цѣль и назначеніе 361

Изъ противоположности этихъ двухъ понятій легче, чѣмъ какимъ-нибудь другимъ образомъ, познакомить учениковъ съ значеніемъ нравственнаго міра.

150. Законъ 363
151. Законъ естественный и нравственный 364

Всѣ эти послѣднія статьи находятся въ связи съ статьями второго отдѣла: „О человѣкѣ“.

152. Объясненіе рисунковъ 366

ХРИСТОМАТІЯ.

Отдѣлъ I-й. Стихи.

Стр.

1. Птичка. Пушкина. 1
2. Муха. Дмитріева. . . . . —

Стихи напечатаны мною такимъ образомъ, чтобы дѣти не пріучались къ непріятной скандировкѣ и для сбереженія бумаги. Стихи, конечно, должно читать безъ ударенія на риомахъ и стопахъ, какъ прозу, заботясь только о ясномъ выраженіи мысли.

3. Чижъ и Голубь. Крылова 2
4. Лисица и Виноградъ. Его же . . . . . —
5. Пѣтухъ и Жемчужное зерно. Его же . . . . . —

6. Мартышка и Очки. Его же . . . . . —
7. Слонъ и Моська. Его же 3
8. Сказка о рыбакѣ и рыбкѣ. Пушкина . . . . . —
9. Солнце и мѣсяцъ. Полонскаго 6
10. Чижъ и Зяблица. Дмитріева. . . . . —
11. Мотъ и Ласточка Крылова. 7
12. Овсяный Кисель. Жуковскаго 8
13. Пѣсня Пахаря. Кольцова 10
14. Ваня и Няня. Бенедиктова. . . . . —
15. Лебедь, Щука и Ракъ. Крылова. 11
16. Щука и Котъ. Его же . . . . . —
17. Школьникъ. Некрасова. 12
18. Свинья. Крылова . . . . . —
19. Зима. Пушкина . . . . . —
20. Вечеръ на Рождество. Грота. 13
21. Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ. Дмитріева 14
22. Волкъ и Котъ. Крылова 15
23. Что ты спишь, мужичокъ. Кольцова . . . . . —
24. Судъ Божій надъ Епископомъ. Жуковскаго . . . 16
25. Сказка о Купцѣ Кузьмѣ Остолопѣ и работникѣ его Балдѣ. Пушкина. 17
26. Зеркало и Обезьяна. Крылова 20
27. Полевой цвѣтокъ. Дмитріева . . . . . —
28. Свинья подъ дубомъ. Крылова . . . . . —
29. Весеннія воды. Тютчева. . . . . —
30. Пѣсня бѣдняка. Жуковскаго 21
31. Казачья колыбельная пѣсня. Лермонтова . . . —
32. Возвращеніе тяти. Бенедиктова. 22
33. Любопытный. Крылова. 23
34. Трудолюбивый медвѣдь. Его же . . . . . —
35. Листы и Корни. Его же. 24
36. Какъ мыши кота хоронили. Жуковскаго. . . . —
37. Цвѣты. Крылова. 27
38. Раздѣлъ. Крылова . . . . . —
39. Нива. Майкова 28
40. Три пальмы. Лермонтова . . . . . —
41. Петербургъ. Пушкина. 30

42. Береза. Фета. 31
43. Лисица и Оселъ. Крылова. . . . . —
44. Ласточки. Майкова. 32
45. Ангелъ. Лермонтова. 33
46. Крестьянская пирушка. Кольцова. . . . . —
47. Урожай. Его же. 34
48. Зимняя дорога. Пушкина 35
49. Водопадъ. Державина. . . . . —
50. Весенняя Гроза. Тютчева 36
51. Бородино. Лермонтова. . . . . —
52. Весна. Майкова. 39
53. Всенощная въ деревнѣ. Аксакова. . . . . —

Отдѣлъ II-й. Басни и разсказы въ прозѣ.

54. Играющія собаки (съ нѣм.). 41
55. Два козлика (съ англ.). . . . . —
56. Лошадь и Оселъ (съ нѣм.). 42
57. Подарокъ къ новому году (съ нѣм.). . . . . —
58. Вѣтеръ и Солнце (съ англ.). 43
59. Два плуга (съ англ.). . . . . —
60. Братъ и Сестра (съ нѣмец.) 44
61. Персики. Круммахера. . . . . —
62. Органы человѣческаго тѣла (съ англ.). 45
63. Гуси. Кампе. 46
64. Городокъ въ табакеркѣ. Кн. Одоевскаго . . . —
65. Наблюдательность (съ англійскаго) 53
66. Вѣрная собака (разск. Кампе). . . . . —
67. Богатство (съ англ.) 54
68. Добросовѣстный дикарь (съ англ.) 55
69. Два путешественника. Дистервега . . . . . —
70. Раскаяніе. Круммахера 56
71. Наукъ. Его же. 57
72. Великанъ и Карлики. Американск. писат. Госорна. 58
73. Недоконченная сказка.—Отрывокъ изъ сказки Гёте. 72
74. Отцовскій долгъ. Кокорева 76
75. Пшеница и Плевелы. Денцеля 79

76. Воспитаніе. Круммахера 79
77. Пустой островъ. Гердера 80
78. Переправа черезъ рѣку. Круммахера. 84
79. Смерть и Сонъ. Его же . . . . . —
80. Корона старости. Его же. 85
81. Гостиница въ степи (перев. съ англійск.) 86

Отдѣлъ III-й. Образцы слога лучшихъ русскихъ писателей.

82. Что знаешь, о томъ не спрашивай. Даля. . . . 97
83. Ось и Чека. Его же . . . . . —
84. Райская птичка. Карамзина. 99
85. Рейнскій водопадъ. Его же. . . . . —
86. Возвращеніе на родину. Пушкина 100
87. Мятель. Его же 101
88. Первые каникулы гимназиста. Аксакова . . . 103
89. Возвращеніе гимназиста съ каникулъ. Его же . . . 106
90. Охота на вальдшнеповъ. Тургенева 108
91. Іюльскій день. Его же 109
92. Роща осенью. Его же. 110
93. Приготовленіе къ охотѣ. Гр. Толстого. . . . 112
94. Игры. Его же 114
95. Китайцы и индійцы. Гончарова 115
96. Ярмарка. Григоровича 116
97. Умирающій. Его же 117
98. Смедовская долина. Его же 118
99. Петербургскіе шарманщики. Его же. 120
100. Помѣстье Плюшкина. Гоголя 122
101. Аоанасій Иваповичъ и Пульхерія Ивановна. Его же 124
102. Переѣздъ въ горахъ. Лермонтова 125

Отдѣлъ IV-й. Отрывки изъ исторіи Россіи.

Въ этомъ отдѣлѣ помѣщены почти только отрывки изъ исторіи Карамзина. Не полагая, вмѣстѣ съ нѣкоторыми, что практическое изученіе русскаго языка и слога можетъ ограничиться изученіемъ

одного какого-нибудь классическаго писателя и по преимуществу Карамзина, мы думаемъ, однако, что изученіе карамзинской рѣчи весьма полезно и что правильные, тщательно отдѣланные періоды этого писателя представляютъ прекрасное пособіе для болѣе сложныхъ грамматическихъ разборовъ и для пріученія учениковъ къ разстановкѣ знаковъ. Мы помѣстили эти отрывки въ хронологическомъ порядкѣ съ тою цѣлью, чтобы преподавателю представился случай связать ихъ своими объясненіями и при этомъ, пройдя словесно краткую исторію Россіи до Петра Великаго, пріучить учениковъ къ связнымъ историческимъ разсказамъ. Лучшія первоначальныя упражненія въ біографическихъ разсказахъ и удобнѣйшій поводъ къ объясненію первоначальныхъ историческихъ понятій (какъ напр. осѣдлая и кочевая жизнь, семейство, родъ, колѣно, племя, народъ, государство, правительство, законъ, война, завоеваніе, территоріумъ и т. п.) представляетъ, конечно, Священная Исторія, которая, по нашему мнѣнію, кромѣ своего спеціальнаго назначенія, можетъ служить превосходнымъ подготовленіемъ къ изученію всеобщей исторіи. Исторія ни одного народа не можетъ быть проходима въ училищѣ съ подробностью, какъ проходима исторія евреевъ. И именно эти-то подробности необходимы для того, чтобы ввести ученика незамѣтно и легко въ пониманіе организма историческаго общества и его исторіи. Если же мы не помѣстили отрывковъ изъ Священной Исторіи въ „Книгу для чтенія“, то во-первыхъ потому, что Священная Исторія въ большомъ числѣ экземпляровъ всегда находится въ каждомъ училищѣ; а во-вторыхъ потому, что преподаваніе этого предмета лежитъ на обязанности законоучителя. Но весьма было бы полезно, еслибы преподаватель русскаго языка соединилъ свои усилія съ законоучителемъ, какъ въ изученіи церковно-славянскаго языка, такъ и въ ознакомленіи дѣтей, черезъ библейскія понятія, съ общими историческими понятіями. При такомъ только подготовленіи къ исторіи, возможно сознательное ея изученіе и это подготовленіе не можетъ быть замѣнено никакимъ „введеніемъ“ въ исторію, гдѣ въ короткихъ опредѣленіяхъ слишкомъ отвлеченныхъ для дѣтей предметовъ, а не въ подробныхъ и живыхъ разсказахъ излагаются предварительныя историческія понятія. Чтеніе отрывковъ изъ исторіи Россіи, связываемыхъ разсказами преподавателя, съ воз-

можно-полнымъ грамматическимъ и вещественнымъ разборомъ каждаго отрывка, будетъ, какъ намъ кажется, не только хорошимъ упражненіемъ въ русскомъ языкѣ для дѣтей, получившихъ уже нѣкоторый навыкъ въ его словесномъ и письменномъ употребленіи, но и подготовленіемъ къ серьёзному изученію исторіи, къ которому ученикъ, по нашему мнѣнію, не можетъ приступить ранѣе 14-го или даже 15-го года.

103. Призваніе князей въ Россію. Н. Карамзина . . . 130
104. Крещеніе святой Ольги. Его же . . . . . —
105. Святославъ. Его же 131
106. Крещеніе Россіи. Его же 132
107. Битва на Альтѣ. Его же 136
108. Смерть Владиміра Мономаха и его завѣщаніе. Его же. 137
109. Взятіе Владиміра татарами и битва на Сити. Его же. 138
110. Куликовская битва. Его же 140
111. Іоаннъ III-й. Его же 143
112. Іоаннъ III-й — творецъ величія Россіи. Его же . 144
113. Взятіе Казани. Его же 145
114. Великодушіе св. Филиппа. Его же 146
115. Убійство царевича Димитрія. Его же 148
116. Въѣздъ Самозванца въ Москву. Его же 149
117. Начало осады Троицкой Лавры. Его же 150
118. Мининъ и Пожарскій. Н. Полевого 151
119. Избраніе Михаила Ѳеодоровича на царство. Его же. 153
120. Подвигъ Никона. Его же 155
121. Петръ Великій въ Голландіи. Н. Устрялова. 156

Здѣсь заглавіе: „Исторія Петра Великаго“ напечатано по ошибкѣ.

122. Возвращеніе Петра изъ-за границы. Его же . . . 160
123. Полтавская битва. А. Пушкина 161

Журналъ
Министерства Народнаго Просвѣщенія,
августъ 1861 года,
Критика и Библіографія, стр. 45—63.

По вопросу о преобразованіи духовныхъ училищъ[1]).

Статья г. Д. Бѣлавина. Православное Обозрѣніе, февраль 1861 года.

Мы уже не разъ высказывали свое глубокое убѣжденіе въ той истинѣ, что народное образованіе тогда только можетъ быть благотворно, тогда только можетъ служить основаніемъ истиннаго общественнаго прогресса, когда оно основывается и развивается на христіанскихъ началахъ и проникнуто духомъ христіанской нравственности. Предоставляя себѣ развить впослѣдствіи эту истину во всѣхъ подробностяхъ, мы пока принимаемъ ее за неоспоримую аксіому—какъ принимается она всѣми извѣстными педагогами и большинствомъ образованныхъ людей.

И такъ-какъ религіозно-нравственная сторона народной жизни находится вездѣ, а въ особенности въ массѣ нашего простона-

[1]) [Статья эта не-подписана, но и содержаніе, и форма изложенія указываютъ на то, что она написана *редакторомъ* журнала: анонимный авторъ не могъ бы ссылаться на взгляды, которые онъ высказывалъ „не разъ“ (смотрите начало статьи), сотруднику было бы не совсѣмъ удобно вызывать на полемику (смотрите начало и конецъ статьи) или говорить о своемъ сочувствіи къ обсужденію извѣстнаго вопроса (смотрите начало статьи). Авторское „мы“, которымъ обозначаетъ себя въ этой статьѣ пишущій, гораздо шире того рецензентскаго „мы“, которое могъ употреблять сотрудникъ. Затѣмъ и слогъ, и взгляды пишущаго вполнѣ совпадаютъ съ взглядами К. Д. Ушинскаго, который недавно, дѣйствительно, высказывалъ тѣ мысли о религіозномъ воспитаніи, на которыя теперь ссылается, въ своемъ Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія, въ статьѣ „О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи“ (сравните, напримѣръ, стр. 149—152 этой статьи по „Собранію педагогическихъ сочиненій К. Д. Ушинскаго“, 2-е изданіе 1905 года).

В. Чернышевъ].

родья, въ сильнѣйшей зависимости отъ умственнаго и нравственнаго состоянія духовенства, то съ этой точки зрѣнія мы смотримъ на предполагаемыя преобразованія нашихъ духовныхъ училищъ какъ на одинъ изъ важнѣйшихъ современныхъ вопросовъ, отъ разрѣшенія котораго на практикѣ будетъ весьма много зависѣть судьба народнаго образованія въ Россіи. Вотъ почему всякая дѣльная мысль, служащая къ разъясненію этого вопроса, встрѣчается нами съ особеннымъ сочувствіемъ. Статья же *Православнаго Обозрѣнія* „По вопросу о [преобразованіи] [1]) духовныхъ училищъ“ тѣмъ болѣе заслуживаетъ вниманія, что она помѣщена въ журналѣ, который пользуется и въ духовной и въ свѣтской литературѣ заслуженнымъ авторитетомъ, и котораго взглядъ на этотъ предметъ, конечно, не останется безъ вліянія на обсужденія самаго вопроса.

Мы сочли нужнымъ не только высказать нашъ взглядъ на предметъ, о которомъ идетъ рѣчь въ этой статьѣ, но и сдѣлать изъ нея подробныя выписки, по которымъ могли бы познакомиться съ ея содержаніемъ тѣ изъ нашихъ читателей, которые не получаютъ *Православнаго Обозрѣнія*. Быть можетъ, кто-нибудь изъ нихъ выскажетъ свои мнѣнія для обсужденія предмета съ разныхъ сторонъ, чего бы мы весьма желали.

Въ самомъ началѣ статьи весьма основательно объяснено, что для начертанія будущей программы учебнаго курса въ духовно-учебныхъ заведеніяхъ, прежде всего надо рѣшить вопросъ:

„Слѣдуетъ ли дѣтей, предназначаемыхъ для священническаго сана, воспитывать такъ, чтобы они знали однѣ духовныя, или богословскія науки; или надобно допустить, что священникъ долженъ быть не только хорошимъ богословомъ, но вмѣстѣ и образованнымъ человѣкомъ“?

Вопросъ этотъ разрѣшается авторомъ такимъ образомъ:

„Напрасно думаютъ“, говоритъ онъ, „что нравственно-религіозная жизнь народа, исповѣдывающаго какую бы то ни было религію, зависитъ только отъ догматовъ, исторіи и нравственнаго ученія послѣдней; на эту жизнь обнаруживаютъ, конечно, медленное и постепенное, но сильное и неотразимое вліяніе идеи, вновь вырабатываемыя человѣческимъ умомъ. Будутъ ли онѣ политиче-

---

1) [Въ текстѣ этого слова нѣтъ].

скія, нравственныя, религіозныя, во всякомъ случаѣ онѣ или выражаютъ потребность общества, или развиваются изъ историческихъ условій его, и никогда не бываютъ случайными; въ нихъ проявляется жизнь человѣчества. Теперь спросимъ, должно ли духовенство слѣдить за этими идеями? Должно ли оно развитіе ихъ предоставить прочимъ сословіямъ, а само, какъ у насъ обыкновенно выражаются, заниматься исполненіемъ своихъ пастырскихъ обязанностей? Пренебрегать идеями опасно не только для духовенства, но и для самаго могущественнаго правительства; не безъ причины же говорятъ, что идеи управляютъ человѣческими обществами. Зараждаясь часто въ глуши ученаго кабинета, онѣ робко высказываются какимъ-либо труженикомъ, человѣкомъ иногда вовсе неизвѣстнымъ, высказываются только ближайшимъ къ нему людямъ. Потомъ этими и другими лицами развиваются, обогащаются новыми опытами и наблюденіями, новыми фактами, упрощаются, усвоиваются постепенно бо́льшимъ и бо́льшимъ числомъ, дѣлаются популярными и, наконецъ, становятся достояніемъ всего общества. Это именно растительная пыль или зерна, которыя, упавши на плодотворную почву, разростаются въ огромные кедры и баобабы; это иногда лавины, которыя, на верху горы начинаясь небольшимъ кускомъ снѣга, потомъ, скатываясь оттуда, увеличиваются и, наконецъ, въ своемъ движеніи уничтожаютъ всѣ, останавливающія ихъ препятствія. Различіе состоитъ только въ томъ, что развитіе растительнаго зерна или составленіе лавины еще можно остановить; но идеи неистребимы. Ни громы Ватикана, ни политика Австріи, Баваріи, ни Карлы V, ни военныя способности Валленштейновъ и Тилли, ни костры и тюрьмы инквизиціи, ни эшафоты герцога Альбы, ни фанатизмъ народныхъ массъ, ни даже ловкость іезуитовъ—ничто не остановило идей, развившихъ реформацію и потомъ съ нею вмѣстѣ развивавшихся; точно такъ же ничто не остановитъ и не останавливало никакихъ другихъ идей. Что́ же? и послѣ этого опять надобно говорить, что священникъ вовсе не обязанъ заниматься такими идеями, а вмѣстѣ съ тѣмъ и тѣми науками, изъ которыхъ онѣ вырабатываются? Онъ призванъ быть пастыремъ душъ человѣческихъ; идеи—пища души; неужели же пастырь не обязанъ знать тѣ пастбища, на которыхъ его паства можетъ насыщать или отравлять себя? Нѣтъ, духовенство въ этомъ

отношеніи не должно отставать отъ своего вѣка. Его никто не обязываетъ принимать за непреложныя истины всѣ новыя идеи; изъ нихъ многія оказываются иногда неправильными; но духовенство должно же знать, что волнуетъ общественное мнѣніе, какія идеи вырабатываются трудами мысли,—знать для того, чтобы принимать мѣры или къ распространенію новыхъ идей, когда онѣ истинны, или къ опроверженію ихъ, когда онѣ ложны".

„Обратимся къ нашему времени и спросимъ, есть ли нынѣ новыя современныя идеи, которыя бы имѣли отношеніе къ религіи и потому заслуживали вниманіе духовенства? Отрицательный отвѣтъ на этотъ вопросъ можетъ дать только тотъ, кто не слѣдитъ и даже не хочетъ слѣдить за современнымъ состояніемъ наукъ. Можно ли сказать, что нѣтъ такихъ идей, когда астрономы, при помощи телескоповъ, неопровержимо доказали, что количество небесныхъ тѣлъ въ полномъ смыслѣ неисчислимо, что вселенная занимаетъ такое пространство, предъ которымъ единицы изъ билліоновъ верстъ оказываются ничтожными, что масса всѣхъ небесныхъ тѣлъ огромностію своею превышаетъ всѣ наши понятія о величинахъ, и что на всемъ этомъ неизмѣримомъ пространствѣ, между всѣми этими безчисленными тѣлами господствуетъ единство законовъ, усматривается тѣсная связь и взаимное отношеніе?—Нынѣ геологи по пластамъ земного шара, по органическимъ остаткамъ, въ нихъ погребеннымъ, на основаніи нынѣ же происходящихъ явленій, гордо присвоиваютъ себѣ возможность писать исторію земли съ достовѣрностію, которая будто бы выше достовѣрности исторіи древнихъ ассирійскихъ, вавилонскихъ и мидійскихъ государствъ! Нынѣ историки, воспользовавшись китайскими лѣтописями и преданіями, религіозными книгами индѣйцевъ, египетскими іероглифами, открытіями, сдѣланными въ пильскихъ пирамидахъ, въ развалинахъ Ниневіи, въ могилахъ Сѣверной Америки, въ заросшихъ лѣсами развалинахъ древнѣйшихъ городовъ Южной Америки, нашли много фактовъ, относящихся къ исторіи рода человѣческаго, о которыхъ не писали и даже не мечтали ни Геродотъ, ни Берозъ, ни Санхоніатонъ! Можно ли послѣ этого думать, что отъ этихъ открытій не появилось множество новыхъ мыслей объ устройствѣ вселенной вообще и земли въ частности, о взаимномъ отношеніи матеріальнаго и духовнаго міра, о судьбахъ рода человѣ-

ческаго? Нѣтъ, новѣйшее время слишкомъ богато новыми идеями, гораздо болѣе богато, нежели какое-либо изъ предшествовавшихъ столѣтій; мы живемъ въ эпоху движенія, въ эпоху борьбы между прежними и новыми идеями".

„Спросимъ теперь: знакомо ли наше духовенство съ этими новостями, даже воспитано ли оно такъ, чтобы могло понимать ихъ? Едва ли можно отвѣчать на это удовлетворительно о воспитанникахъ семинарій, судя по тому, какъ преподаются въ нихъ свѣтскія науки. А между тѣмъ, вырабатываемымъ науками идеямъ можно дать двоякое направленіе. Ихъ прилагаютъ и очень успѣшно къ подтвержденію и объясненію религіозныхъ истинъ. Но съ другой стороны, ими же пользуются для опроверженія тѣхъ же самыхъ истинъ. Вотъ напр., въ настоящее время Германія наводнена множествомъ книгъ съ космогоническими теоріями о земномъ шарѣ; тамъ же распространено уже новое ученіе матеріализма. Эти теоріи и этотъ матеріализмъ рѣзко отличаются отъ подобныхъ имъ старинныхъ системъ, основывавшихся на однихъ почти теоретическихъ построеніяхъ. Нынѣшнія космогоніи и матеріализмъ проповѣдуютъ, что они свои доказательства берутъ изъ наблюденій, изъ фактовъ, изъ опытовъ, производимыхъ въ физическихъ кабинетахъ и химическихъ лабораторіяхъ. Надъ этими космогоніями и матеріализмомъ нельзя просто острить и смѣяться, ихъ надобно разрушать ихъ же собственнымъ оружіемъ. Напрасно себя утѣшаютъ тѣмъ, что идеи, распространяемыя новѣйшимъ матеріализмомъ и космогоническими теоріями, надолго останутся внѣ нашего отечества. Нѣтъ, идеи не останавливаются ни таможенными заставами, ни другими запретительными мѣрами, онѣ какъ будто бы находятся въ атмосферѣ земной, вдыхаются вмѣстѣ съ воздухомъ и постепенно усвояются. Для знающихъ однѣ богословскія, или однѣ естественныя науки это можетъ быть незамѣтно. Но знакомый съ обоими родами наукъ легко замѣтитъ новыя идеи и въ журнальныхъ статьяхъ, и въ отдѣльныхъ книгахъ. Напрасно также думаютъ, что эти идеи останутся только въ головахъ ученыхъ и профессоровъ. Нѣтъ: — сначала дѣйствительно ихъ выскажетъ или профессоръ на каѳедрѣ, или ученый въ статьѣ; потомъ онѣ примутся слушателями и читателями, къ сожалѣнію, въ искаженномъ видѣ, а затѣмъ перейдутъ и къ низшимъ классамъ, не умѣю-

щимъ даже читать. Кому же теперь бороться съ этими идеями? А между тѣмъ, спросимъ опять, много ли лицъ въ нашемъ духовенствѣ, знакомыхъ съ основаніями, на которыхъ онѣ утверждаются? Занаслось ли оно оружіемъ, чтобы вступить въ борьбу съ тѣми людьми, которые захотятъ воспользоваться новыми идеями, а можетъ быть уже пользуются для колебанія религіозныхъ истинъ? Не станемъ отвѣчать прямо на эти вопросы, а сдѣлаемъ слѣдующее замѣчаніе. Если духовенство совсѣмъ оставитъ свѣтскія науки, и такимъ образомъ или рѣшительно не будетъ знать новыхъ идей, зараждающихся подъ ихъ вліяніемъ, или станетъ понимать ихъ неправильно, то не замедлятъ явиться самыя печальныя послѣдствія этого. Слѣпая увѣренность въ своей безопасности не всегда служитъ доказательствомъ ея. Кто хочетъ дѣйствовать на совѣсть, умъ и нравственность людей, пусть не пренебрегаетъ новыми идеями, иначе онѣ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и люди, обгонятъ и оставятъ его назади".

„Далѣе, бѣлое духовенство никакъ не должно думать о своемъ разъединеніи съ прочими сословіями; напротивъ, ему даже надобно стараться о сближеніи съ ними. Этимъ мы вовсе не хотимъ выразить того, чтобы духовенство перенимало всѣ обычаи другихъ сословій, усвояло себѣ ихъ предразсудки, заблужденія, недостатки и проч.; мы думаемъ сказать только, что оно никакъ не должно быть отсталымъ не только въ благородныхъ стремленіяхъ, въ возвышенныхъ чувствахъ, въ безукоризненныхъ интересахъ общества, но и въ образованности. Въ самомъ дѣлѣ, уваженіе народныхъ массъ и даже образованныхъ классовъ къ какой бы то ни было религіи очень много зависитъ отъ уваженія, которое успѣютъ пріобрѣсти служителя ея. Извѣстно, что не у всякаго достанетъ времени изучать догматическую, нравственную и обрядовую части какого-нибудь христіанскаго вѣроученія и, сличивъ его съ другими, рѣшить, которому изъ нихъ нужно слѣдовать. Священникъ, или, лучше сказать, довѣріе и уваженіе, имъ пріобрѣтенное, тутъ много значитъ; его слово считается часто авторитетомъ. Если же онъ не пользуется уваженіемъ, то его слова не производятъ дѣйствія не только на сомнѣвающагося, но и на вѣрующаго. Но кромѣ нравственной жизни, искренняго благочестія и т. п., для пріобрѣтенія уваженія священнику очень нуженъ обра-

зованный умъ, особенно по отношенію къ среднему и высшему сословіямъ; по крайней мѣрѣ необразованность и отсталость отъ вѣка въ понятіяхъ рѣшительно унижаютъ священника въ глазахъ людей образованныхъ. Напрасно думаютъ, что священнику не слѣдуетъ входить въ разговоры объ ученыхъ предметахъ, о свѣтскихъ наукахъ и проч.; занимайся онъ своимъ дѣломъ, наставляй, назидай, научай и пр.; зачѣмъ тутъ свѣтскіе разговоры? Думающіе такъ страшно ошибаются. Въ чемъ нынѣ состоятъ соціальныя, такъ сказать, отношенія священника къ своимъ прихожанамъ и вообще духовенства къ прочимъ сословіямъ? Конечно, въ низшихъ и частью въ среднихъ сословіяхъ священникъ считается еще почетнымъ гостемъ, его посѣщеніе помнятъ, имъ дорожатъ. Но въ высшемъ обществѣ и въ большей части средняго класса онъ приходитъ въ домъ или по призыву, или по обычаю—совершаетъ, какъ говорятъ, свою требу—не всегда въ гостиной, получаетъ пособіе... болѣе его нѣтъ въ дому, развѣ когда самъ явится въ качествѣ просителя или заискивателя протекціи и милости. Но не ищите духовныхъ лицъ въ многолюдныхъ собраніяхъ, даже въ семейномъ кругу высшаго и средняго классовъ общества; какъ гостей, очень рѣдко ихъ встрѣтишь здѣсь. Не станемъ разбирать причинъ этого, а скажемъ только, какъ бы хорошо было даже въ религіозномъ отношеніи, если бы наше духовенство не было исключено изъ высшаго и средняго общества. Мы вовсе не думаемъ сказать, чтобы священникъ и тамъ, какъ на церковной каѳедрѣ, говорилъ поученія; еще менѣе, чтобы участвовалъ во всѣхъ свѣтскихъ развлеченіяхъ. Но представьте себѣ образованнаго священника, слѣдящаго за движеніемъ литературы, занимающагося современными вопросами наукъ, искусствъ, администраціи и политики; неужели мнѣнія такого человѣка, облеченнаго священнымъ званіемъ, высказанныя безъ фанатизма, съ любовію къ человѣчеству, съ уваженіемъ къ уму, неужели останутся безъ вліянія на собесѣдниковъ? Не произведутъ ли они иногда благотворнаго впечатлѣнія, не только въ пользу его лица, но и того дѣла, которому онъ служитъ? Не случалось ли вамъ говорить о свѣтскихъ предметахъ съ истинно-образованнымъ священникомъ, разсуждающимъ здраво, съ знаніемъ дѣла? Какое чувствуешь уваженіе къ нему, его сану и его словамъ! И если этотъ священ-

никъ—вашъ духовникъ, то когда явитесь на исповѣдь къ подобному священнику, когда вы съ глазу на глазъ предъ лицемъ Бога съ открытою совѣстью станете слушать его наставленіе, сознайтесь, такое ли онъ произведетъ впечатлѣніе на васъ, какъ и священникъ, котораго вы считали необразованнымъ"?

„Независимо отъ отношеній къ прихожанамъ всѣхъ возможныхъ классовъ, единственно по отношенію къ самому богословію, для священника нужно знаніе многихъ такъ называемыхъ общечеловѣческихъ наукъ".

„Между науками есть тѣсная связь, такъ что, занимаясь исключительно одною какою-либо наукою, мы не будетъ не только образованными людьми, но даже знатоками ея. Это происходитъ отъ того, что для образованности, для основательнаго знанія какой-либо науки нужно участіе всѣхъ способностей человѣка. А между тѣмъ каждая наука, обогащая насъ познаніями и способствуя вообще нашему просвѣщенію, большею частью развиваетъ преимущественно предъ другими ту или другую, такъ сказать, сторону нашей души. Напр., занятіе математическими науками пріучаетъ къ логическому и основательному изложенію мыслей; естественныя и физическія науки показываютъ, какъ, пользуясь наведеніемъ и аналогіею, по отдѣльнымъ, какъ будто разбросаннымъ, явленіямъ доходить до общихъ законовъ, разрѣшать даже міровыя задачи; изящная литература развиваетъ эстетическое чувство; богословіе удовлетворяетъ нравственнымъ и религіознымъ потребностямъ духа. Послѣ этого понятно, отчего люди, занимающіеся только одною какою-либо наукою, имѣютъ односторонній взглядъ на предметы, бываютъ нерѣдко странными педантами. По этимъ причинамъ, если образованіе священниковъ ограничить однѣми богословскими науками, то послѣдствія будутъ не выгодны для нихъ самихъ, и они получатъ образованіе одностороннее, а слѣдовательно недостаточное. Лучшимъ доказательствомъ этого служатъ наши раскольники. Ихъ набольшіе и старшины—въ своемъ родѣ ученые богословы; они не только прочитали всѣ книги, на которыхъ думаютъ основывать свои вѣрованія, но большею частью знаютъ ихъ напамять, и въ своихъ спорахъ и разговорахъ обнаруживаютъ изумительную начитанность. Но можно ли ихъ назвать умными, образованными знатоками даже ихъ сектаторскаго богословія? Не

имѣя никакихъ другихъ познаній, считая ихъ даже навожденіемъ діавола, ограничивая кругъ своихъ умственныхъ занятій только старопечатными книгами, они составили свой собственный міръ идей и сдѣлались неспособными что-либо понимать, что не принадлежитъ къ этому міру; ни ясность изложенія, ни основательность мыслей, ни увлекательное краснорѣчіе, ничто ихъ не разувѣритъ въ заблужденіяхъ, не поколеблетъ составленныхъ ими для себя вѣрованій. Убѣждать ихъ едва-ли не напрасный трудъ; ихъ сначала слѣдовало бы научить мыслить иначе, мыслить какъ размышляютъ люди, получившіе общее образованіе. Неужели хорошо кому бы то ни было доводить себя до такого состоянія"?

Раздѣляя вполнѣ съ авторомъ убѣжденіе, что односторонность нынѣшняго образованія нашего духовенства лишаетъ его возможности пріобрѣсти необходимое умственное и нравственное вліяніе на жизнь образованныхъ классовъ общества, укажемъ на одно изъ проистекающихъ отсюда послѣдствій, весьма печальныхъ какъ для общества, такъ и для самаго духовенства, а именно на недостатокъ религіозно-нравственнаго направленія въ воспитаніи дѣтей и школьномъ и домашнемъ.

Въ университетахъ, въ гимназіяхъ и въ военно-учебныхъ заведеніяхъ мы имѣемъ многихъ весьма хорошихъ законоучителей, соединяющихъ съ высокими нравственными качествами не только богословское, но и общее образованіе, пріобрѣтенное, если не въ духовныхъ училищахъ, то начитанностью, и исполняющихъ свои наставническія обязанности весьма добросовѣстно, съ знаніемъ и умѣньемъ, и однакожъ не напрасно слышатся жалобы на всѣ безъ исключенія учебныя заведенія, что молодые люди не пріобрѣтаютъ въ нихъ твердыхъ религіозныхъ убѣжденій и часто, еще на школьной скамейкѣ, обнаруживаютъ совершенную холодность къ вѣрѣ и пренебреженіе христіанскихъ обязанностей, а иногда и рѣшительное предубѣжденіе противъ ученія св. церкви и ея пастырей. Мы объясняемъ себѣ это грустное явленіе такимъ образомъ:

Ученіе о вѣрѣ тогда только дѣйствуетъ благотворно на душу и укореняется въ учащихся, когда принимается и усвоивается не только умомъ, но и сердцемъ, и потому-то оно, по преимуществу передъ всѣми другими науками, требуетъ отъ учениковъ полнаго довѣрія и расположенія къ своему наставнику. Учитель матема-

тики, языковъ, географіи, физики или химіи, хотя и бываетъ иногда не безукоризненной нравственности, но если хорошо знаетъ свой предметъ и мастерски излагаетъ его, если владѣетъ увлекательнымъ даромъ слова и хорошими педагогическими пріемами, то можетъ всегда съ большимъ успѣхомъ преподавать свою науку. Ученики подсмѣиваются иногда надъ слабостями такого учителя и не очень его уважаютъ; но увлекаясь предметомъ, искусно излагаемымъ, учатся охотно и успѣшно.

Совсѣмъ иное дѣло преподаваніе закона Божія. Здѣсь многое не подлежитъ умственнымъ доводамъ и разъясненіямъ и должно быть не столько растолковано и доказано, сколько внушено дѣтямъ возбужденіемъ въ нихъ чувства вѣры, не столько заучено ими разсудкомъ и памятью, какъ заучиваются факты и выводы другихъ наукъ, сколько воспринято сердцемъ,—а это возможно только при неограниченномъ довѣріи и уваженіи воспитанниковъ къ своему наставнику. Но можетъ ли законоучитель, хотя бы онъ имѣлъ всѣ качества истиннаго пастыря церкви и отличнаго педагога, пріобрѣсти такое довѣріе и уваженіе отъ своихъ учениковъ въ продолженіе двухъ или трехъ часовъ классныхъ занятій въ недѣлю, если дѣтямъ не внушено съ малыхъ лѣтъ должнаго уваженія къ его священному сану, если, напротивъ того, дома въ своей семьѣ и въ обществѣ дѣти привыкли видѣть, что люди духовнаго званія не пользуются ни искреннимъ почтеніемъ, ни расположеніемъ и нерѣдко служатъ предметомъ язвительныхъ остротъ и насмѣшекъ? И могутъ ли, наконецъ, правила христіанской нравственности и благочестія, внушаемыя дѣтямъ въ классѣ за школьной скамейкой, укорениться въ сердцахъ ихъ, если они постоянно видятъ, что эти правила не только не соблюдаются, но и не уважаются, а иногда и осмѣиваются внѣ школы?

Если молодые люди выходятъ изъ учебныхъ заведеній большею частью безъ твердыхъ религіозныхъ вѣрованій и иногда даже съ явнымъ предубѣжденіемъ противъ вѣры и церкви, то въ этомъ нельзя винить однихъ законоучителей и начальства учебныхъ заведеній, потому что главная причина зла кроется въ самомъ обществѣ, въ недостаткѣ въ немъ религіозно-нравственныхъ убѣжденій, и въ упадкѣ церковнаго вліянія на общественную жизнь. Кто же въ состояніи возбудить религіозный духъ и благочестіе въ обще-

ствѣ, поднять и поддержать нравственное вліяніе церкви, какъ не ея представители—духовенство? Но для этого ему необходимо пріобрѣсти такое вліяніе на умы, которое бы поставило его во главѣ умственнаго, вмѣстѣ и нравственнаго развитія общества—вліяніе, которое не достигается въ настоящее время безъ обширнаго и всесторонняго образованія.

Въ нѣкоторыхъ кружкахъ общества и частію въ самомъ духовенствѣ еще существуетъ издавна укоренившееся мнѣніе о свѣтской учености, какъ о чемъ-то враждебномъ православію. Чтобъ побѣдить окончательно этотъ предразсудокъ, авторъ приводитъ въ подтвержденіе всѣхъ своихъ доводовъ о необходимости общаго научнаго образованія для духовенства историческія свидѣтельства о томъ, что многіе учители и свѣтила церкви, *столпы православія*, были и великими учеными своего времени. Между этими свидѣтельствами, въ особенности поразительно воззрѣніе святителя Григорія Богослова на науки, выраженное въ его надгробномъ словѣ св. Василію Великому. „Полагаю, говоритъ онъ, что всякій имѣющій умъ признаетъ первымъ для насъ благомъ ученость, и не только сію благороднѣйшую нашу ученость, которая, презирая всѣ украшенія и плодовитость рѣчи, емлется за единое спасеніе и красоту умосозерцаемую, но и ученость внѣшнюю, которою многіе изъ христіанъ, по худому разумѣнію, гнушаются, какъ злохудожною, опасною и удаляющею отъ Бога. Небо, землю, воздухъ и все, что на нихъ, не должно презирать за то, что нѣкоторые худо (ихъ) уразумѣли, и вмѣсто Бога воздали имъ божеское поклоненіе. Напротивъ того, мы, воспользовавшись въ нихъ тѣмъ, что удобно для жизни и наслажденія, избѣжимъ всего опаснаго, и не станемъ съ безумцами тварь возставлять противъ Творца, но отъ созданія будемъ заключать о Создателѣ, какъ говоритъ божественный апостолъ, плѣняюще всякъ разумъ во Христа (2 Кор. 10, 5). Также объ огнѣ, о пищѣ, о желѣзѣ и о прочемъ нельзя сказать, что которая-либо изъ сихъ вещей сама по себѣ или всего полезнѣе, или всего вреднѣе; но сіе зависитъ отъ произвола употребляющихъ. Даже между пресмыкающимися гадами есть такіе, что мы примѣшиваемъ ихъ въ цѣлебные составы. Такъ и въ наукахъ мы заимствовали изслѣдованія и умозрѣнія, но отринули все то, что ведетъ къ демонамъ, къ заблужденію и во глубину

погибели. Мы извлекали изъ нихъ полезное даже для самаго благочестія, чрезъ худшее научившись лучшему, и немощь ихъ обративъ въ твердость нашего ученія. Посему не должно унижать ученость, какъ разсуждаютъ о семъ нѣкоторые; а напротивъ того, надобно признать глупыми и невѣждами тѣхъ, которые держась такого мнѣнія, желали бы всѣхъ видѣть подобными себѣ, чтобы въ общемъ недостаткѣ скрыть свой собственный недостатокъ и избѣжать обличенія въ невѣжествѣ“ [1]).

Впрочемъ, что касается до дикаго предубѣжденія противъ наукъ и искусствъ и противъ всего умственнаго прогресса, котораго сущность они составляютъ, какъ противъ чего-то враждебнаго православію; то едва ли въ наше время стоитъ серьезно опровергать это жалкое заблужденіе. Представителемъ его, по крайней мѣрѣ въ литературѣ, осталась одна *Домашняя Бесѣда*, и когда возникла у ней по этому вопросу горячая полемика, то ни одинъ изъ духовныхъ журналовъ, ни одно изъ духовныхъ лицъ не рѣшилось сказать печатно ни слова въ защиту этой газетки, ратующей во имя православія противъ прогресса и цивилизаціи; напротивъ, всѣ не только свѣтскіе, но и духовные журналы, какіе только заявили свое мнѣніе по этому вопросу, положительно высказались въ пользу философскаго воззрѣнія на науки О. О. А такое направленіе нынѣшней духовной литературы, и быстрое размноженіе журналовъ, издаваемыхъ духовными лицами съ большимъ успѣхомъ, равно и дѣятельное участіе духовенства въ столицахъ и въ нѣкоторыхъ епархіяхъ въ устройствѣ воскресныхъ и сельскихъ приходскихъ школъ,— все это вмѣстѣ неоспоримо свидѣтельствуетъ, что въ духовномъ сословіи пробудилось живое и сильное стремленіе къ общественному благу, къ пріобрѣтенію нравственнаго и умственнаго вліянія на общество, а при этомъ не можетъ не развиться и сознаніе въ необходимости для духовенства полнаго общаго образованія, безъ котораго такое вліяніе невозможно.

Далѣе авторъ переходитъ къ недостаткамъ нынѣшней учебной системы въ духовныхъ училищахъ. Въ настоящее время дѣти духовенства обучаются съ самаго младшаго возраста въ низшихъ духовныхъ училищахъ въ теченіе 6 лѣтъ и, по выдержаніи экза-

[1]) Творенія св. отцевъ въ русскомъ переводѣ, издаваемыя при Московской Духовной академіи. Т. IV, 1844 г., стр. 63—64.

мена, переходятъ въ духовную семинарію, гдѣ курсъ продолжается также 6 лѣтъ и распредѣляется слѣдующимъ образомъ:

Въ низшемъ отдѣленіи семинаріи преподаются: словесность, всеобщая гражданская исторія, алгебра и геометрія, латинскій и греческій языки, катихизическое ученіе (по руководству митр. Петра Могилы), историческое ученіе о церковныхъ богослужебныхъ книгахъ, чтеніе историческихъ книгъ ветхаго завѣта и пасхалія; въ среднемъ отдѣленіи — логика и психологія, русская гражданская исторія, естественная исторія, физика, латинскій и греческій языки, библейская исторія, библейская герменевтика, патристика, чтеніе учительныхъ и пророческихъ книгъ ветхаго завѣта и сельское хозяйство; въ высшемъ—богословіе догматическое, нравственное, пастырское, обличительное, гомилетика, исторія церкви общая и русская, ученіе о богослуженіи, новый завѣтъ, церковное законовѣдѣніе и народная медицина.

Итакъ, свѣтскія науки преподаются въ семинаріяхъ вмѣстѣ съ духовными; и тѣ и другія перемѣшаны между собою въ каждомъ классѣ семинарскаго курса, который обнимаетъ такимъ образомъ почти всѣ предметы гимназическаго курса съ добавленіемъ къ нимъ еще сельскаго хозяйства и медицины.

Казалось бы чего же лучше? И откуда происходитъ односторонность семинарскаго образованія, оставляющая такой рѣзкій отпечатокъ на людяхъ духовнаго званія, если кромѣ богословскихъ наукъ въ семинарскій курсъ входятъ и всѣ предметы общаго образованія? Но дѣло въ томъ, что на эти предметы, при господствующемъ въ семинаріяхъ спеціально церковномъ направленіи, и при совершенномъ недостаткѣ и времени, и преподавателей, и необходимыхъ учебныхъ пособій для преподаванія этихъ общихъ предметовъ въ надлежащемъ объемѣ, на нихъ не обращаютъ вниманія ни семинарское начальство, ни воспитанники: ихъ проходятъ сжато и поверхностно только для выполненія установленной программы, отчего и преподаваніе ихъ приноситъ весьма мало пользы, а въ тѣхъ семинаріяхъ, гдѣ еще преобладаетъ *зубренье наизусть*, безъ всякихъ объясненій и сколько-нибудь сознательнаго изученія предметовъ, преподаваніе это скорѣе приноситъ вредъ, нежели пользу, потому что не заохочиваетъ къ наукѣ, а отталкиваетъ отъ нея, не развиваетъ умственныхъ способностей, а притупляетъ ихъ.

Чтобъ исправить этотъ коренной недостатокъ въ системѣ нынѣшняго семинарскаго образованія, авторъ предлагаетъ замѣнить настоящій семинарскій курсъ общимъ гимназическимъ, устроивъ для спеціальнаго преподаванія богословскихъ наукъ особыя высшія заведенія съ 3-хъ-годичнымъ курсомъ, въ которыя будутъ поступать только тѣ изъ воспитанниковъ, окончившихъ гимназическій курсъ, которые изъявятъ желаніе посвятить себя служенію церкви и которые по своимъ нравственнымъ и умственнымъ качествамъ признаны будутъ способными къ такому назначенію. Выгоды отъ такого существеннаго преобразованія въ духовныхъ училищахъ, по мнѣнію автора, которое и мы вполнѣ раздѣляемъ, должны быть слѣдующія.

„Преподаваніе богословскихъ наукъ весьма много облегчится: При теперешней системѣ, въ каждый классъ духовныхъ училищъ вносится часть богословскихъ наукъ. Отъ этого нѣкоторыя изъ наукъ преподаются по два или по три раза, или читаются ученикамъ, которые по своему возрасту еще неспособны ихъ понимать. Но при предполагаемомъ устройствѣ особаго спеціально-богословскаго курса, не будетъ надобности заставлять учить одно и то же по два, по три раза, или затверживать на память недоступное дѣтскому уму. Облегченіе, по нашему мнѣнію, очень значительное; а сверхъ того, мальчику богословскіе предметы не будутъ прискучивать; изученіе ихъ не обратится въ пустой формализмъ и механизмъ, какъ это теперь случается“.

„Въ настоящее время въ священники поступаютъ какъ будто только по сцѣпленію необходимыхъ, неотразимыхъ обстоятельствъ. Священникъ или причетникъ везетъ своего сына въ духовное училище, потому что нѣтъ почти возможности воспитать его въ другихъ мѣстахъ. Духовныя училища въ свою очередь поставлены такъ, что въ нихъ воспитываютъ мальчика исключительно для цѣлей духовнаго званія, и въ этомъ случаѣ не обращаютъ вниманія на то, имѣетъ ли онъ способность и наклонность къ этому званію. Мальчикъ выросъ и кончилъ курсъ въ семинаріи; можетъ быть, ему духовное званіе и не очень нравится; но куда дѣваться, когда онъ такъ воспитанъ и въ такихъ обстоятельствахъ находится, что служба по другимъ вѣдомствамъ для него почти невозможна? Наконецъ, и епархіальное начальство должно только изъ

воспитанниковъ семинарій выбирать священно-и церковнослужителей. Безспорно, и нынѣ между нашими пастырями есть очень много лицъ, достойныхъ полнаго уваженія; но сколько найдется такихъ, которыя не заслуживаютъ его и не принадлежали бы къ духовенству при другомъ порядкѣ дѣлъ? Совсѣмъ другое было бы, если бы спеціальное богословское приготовленіе къ духовному званію началось послѣ того, какъ молодые люди окончили общій курсъ образованія. Начальство духовное избирало бы только тѣхъ, которые заслуживаютъ избранія по своимъ способностямъ, по своему умственному и нравственному настроенію; и сами воспитанники, какъ люди взрослые, образованные, будутъ принимать это избраніе, или заявлять свое желаніе къ поступленію въ духовное званіе по зрѣломъ обсужденіи того, способны ли они быть священниками или діаконами. Конечно, и при этомъ положеніи дѣлъ не всѣ они будутъ образцовыми пастырями; но уже навѣрное можно сказать, что число лицъ недостойныхъ значительно уменьшится".

„Начальство духовное избавится отъ тягостной скорби о томъ, что многіе изъ получившихъ полное семинарское образованіе бродятъ пять и болѣе лѣтъ по помѣщичьимъ домамъ въ качествѣ учителей, или живутъ у своихъ отцовъ, забывая пріобрѣтенныя свѣдѣнія, и что, не смотря на все это, такихъ людей приходится посвящать въ священники. Если отдѣлить общее образованіе отъ собственно богословскаго, тогда пустого излишка кандидатовъ на священническія и діаконскія мѣста не будетъ. Мы не хотимъ сказать, что спеціально-богословскій курсъ долженъ быть ограниченъ опредѣленнымъ числомъ воспитанниковъ примѣнительно къ количеству вакантныхъ священно-служительскихъ мѣстъ. Мы имѣемъ въ виду, что, при раздѣленіи училищнаго курса на общій и спеціально-богословскій, могущій оказаться излишекъ окончившихъ послѣдній курсъ не будетъ пустымъ излишкомъ, но давши способныхъ и полезныхъ людей для званія духовнаго, онъ свободно и вѣрно размѣстится по другимъ родамъ службы, благодаря полученному общему образованію".

„Наше духовенство въ настоящее время составляетъ не только особенное, но и отрѣшенное, въ себѣ самомъ замкнутое сословіе. Дѣти его, конечно, какъ извѣстно, вступаютъ въ мѣщане, государственные крестьяне, подъячіе, небольшая часть въ чиновники,

медики и нѣкоторые на ученыя должности; дочерей нерѣдко выдаютъ замужъ за крестьянъ и мѣщанъ, иногда за приказныхъ, рѣже за чиновниковъ, еще рѣже за купцовъ, и уже слишкомъ рѣдко за дворянъ. Но за то изъ другихъ сословій никто не имѣетъ или возможности, или охоты поступить въ духовное званіе. Въ монастыряхъ еще не мало встрѣчается лицъ изъ другихъ сословій. Въ бѣломъ же духовенствѣ мы рѣшительно не знаемъ ни одного примѣра, чтобы какое-либо лицо его происходило изъ другихъ сословій; только въ рижской епархіи есть священники изъ обращенныхъ въ православіе тамошнихъ крестьянъ. Этого мало; самыя же духовныя лица почти всѣ безъ исключенія изъ духовнаго же сословія. Но извѣстно, что всякое сословіе, въ себѣ самомъ замкнутое, необновляемое, неосвѣжаемое лицами изъ другихъ сословій, слишкомъ легко съ теченіемъ времени можетъ превратиться если не въ касту, то въ корпорацію, чуждую по своимъ обычаямъ, интересамъ и мнѣніямъ для прочихъ сословій. У насъ еще нѣтъ такого перерожденія, но оно будетъ непремѣнно, если не уничтожатся причины, благопріятствующія тому; законы, управляющіе природою и человѣческими обществами, неотразимы. Но если разныя обстоятельства не позволили еще нашему духовенству усвоить себѣ духъ, свойственный какимъ-нибудь кастамъ или корпораціямъ, то надъ нимъ давно уже тяготѣетъ другое послѣдствіе изолированнаго его положенія. Извѣстно, что сословіе, которое въ жизни общественной слишкомъ отдѣлилось отъ другихъ сословій, мало-по-малу подвергается пренебреженію, нелюбви, зависти, даже ненависти другихъ сословій; всѣ эти чувства скорѣе и яснѣе обнаруживаются, когда первое не имѣетъ общественнаго значенія и не можетъ прямо содѣйствовать улучшенію быта послѣднихъ. Къ искреннему сожалѣнію должно сказать, что наше духовенство испытываетъ уже невыгоды своей изолированности. Не возражайте, что русскій народъ набоженъ, что онъ благоговѣетъ предъ служителями алтаря, что подозрѣвать его въ неуваженіи къ нимъ—клевета и проч. Русскій народъ набоженъ, онъ уважаетъ священника, какъ служителя религіи въ самомъ его служеніи. Но уважаетъ ли онъ его, какъ лицо общественное? Объясните, отчего не только высшіе, но большею частію и средніе классы общества избѣгаютъ семейныхъ связей и даже дружественныхъ сношеній

съ бѣлымъ духовенствомъ? Отчего большинство священниковъ является въ дома только съ требами? Отчего туда даже, гдѣ священникъ приглашается, какъ совѣтникъ и другъ дома, слишкомъ рѣдко и совсѣмъ иначе принимаются жена и дѣти его? Отчего видятся косые насмѣшливые взгляды, когда въ святки или Пасху по петербургскимъ улицамъ проѣзжаютъ кареты, наполненныя духовными лицами, или когда эти лица стоятъ гдѣ-либо кучкою подъ воротами въ ожиданіи приглашенія въ домъ? Отчего... но мы не кончили бы съ подобными вопросами, и намъ пришлось бы встрѣтиться съ вопросами слишкомъ горькими!.. Подумайте, читатель, объ этихъ вопросахъ... По нашему мнѣнію, подобное положеніе не только унизительно для духовенства, но вредно для вѣры. Уваженіе къ религіи много зависитъ отъ уваженія къ служителямъ ея. Такое несчастное положеніе измѣнится, если образованіе въ духовныхъ училищахъ и поступленіе въ духовное званіе будетъ устроено сообразно высказаннымъ нами началамъ. Въ самомъ дѣлѣ, и нынѣ у многихъ свѣтскихъ людей появляется въ зрѣломъ возрастѣ желаніе поступить въ духовное званіе; но этому препятствуетъ то, что въ дѣтствѣ трудно замѣтить, къ чему особенно мальчикъ способенъ и наклоненъ; а потомъ способности и наклонности ясно обнаружатся, когда онъ получилъ уже гимназическое образованіе; еще учиться шесть лѣтъ въ семинаріи для приготовленія къ священству—и лѣта, и разныя обстоятельства не позволяютъ. Но при указанной нами системѣ, препятствіе это уничтожается. Въ общія отдѣленія духовныхъ семинарій будутъ поступать и свѣтскіе, и всякій кончившій здѣсь курсъ будетъ имѣть право поступить въ спеціально-богословское отдѣленіе, гдѣ преподаются науки богословскія для приготовленія священниковъ; будь только хорошъ, учись прилежно, живи честно—всякій можетъ сдѣлаться священникомъ. Отъ этого вскорѣ между духовенствомъ появится много лицъ, которыя будутъ имѣть родственныя связи въ среднихъ и высшихъ классахъ общества; духовенство перестанетъ быть изолированнымъ сословіемъ. Далѣе, въ настоящее время слишкомъ рѣдко случается, чтобы въ духовныхъ училищахъ обучался и особенно кончилъ полный семинарскій курсъ кто-либо изъ свѣтскихъ лицъ. Еще менѣе примѣровъ, чтобы дѣти изъ духовнаго званія, выслушавши полный гимназическій

курсъ, обучались послѣ въ семинаріи или академіи; кажется, вовсе нѣтъ такихъ примѣровъ. Этого мало,—во многихъ, едва-ли даже не во всѣхъ мѣстахъ, семинаріи и гимназіи похожи какъ бы на два враждебные лагеря. Но съ измѣненіемъ нынѣшней системы, свѣтскія лица станутъ отдавать своихъ дѣтей въ духовныя семинаріи и наоборотъ, духовныя лица перестанутъ бояться свѣтскихъ гимназій. Поэтому еще съ дѣтства между мальчиками обоихъ сословій будетъ завязываться дружба и знакомство; а извѣстно, что школьныя связи остаются на всю жизнь; своихъ товарищей по училищнымъ скамьямъ мы помнимъ и любимъ едва-ли не больше своихъ сослуживцевъ. Вотъ новая точка для сближенія духовнаго званія съ прочими сословіями! Наконецъ, въ обществѣ нынѣ распространено очень неблагопріятное мнѣніе о семинарской образованности. Ее считаютъ отсталою, схоластическою, приписываютъ ей свой покрой, который неудобенъ для прочихъ сословій. Это неблагопріятное мнѣніе прямо переносится на духовенство, состоящее изъ лицъ, получившихъ воспитаніе въ духовныхъ училищахъ. Но съ измѣненіемъ системы образованія [1]), не только такое мнѣніе уничтожится, но понятіе объ образованности священниковъ возвысится. Они, получивши общее образованіе, не могутъ уже считаться людьми отсталыми, несовременными. Затѣмъ, выслушавши полный богословскій курсъ въ зрѣломъ возрастѣ при развитомъ разсудкѣ, ознакомившись съ нимъ не чрезъ механическое затверживаніе, а при помощи разумнаго пониманія, они для прежнихъ своихъ товарищей по гимназіи должны казаться людьми, получившими уже высшее факультетское образованіе. Очевидно, что при описанныхъ нами условіяхъ неблагопріятное мнѣніе о духовенствѣ постепенно уничтожится. Духовныя лица найдутъ себѣ тогда поддержку и въ своихъ школьныхъ товарищахъ; всесторонняя свѣтская ихъ образованность, соединенная съ основательными свѣдѣніями въ богословскихъ наукахъ, не дозволитъ даже недоброжелателямъ считать ихъ людьми отсталыми и чуждыми общественныхъ интересовъ. Если такое состояніе продолжится нѣ-

[1]) Мы говоримъ здѣсь собственно о системѣ распредѣленія наукъ семинарскаго курса. Но само собою разумѣется, что успѣхи образованія зависятъ и отъ другихъ условій, напр. отъ выбора преподавателей,—о чемъ можетъ быть особая рѣчь.

сколько десятилѣтій, то духовныя лица могутъ не только сдѣлаться духовными пастырями, сильнѣе дѣйствующими на паству, но и передовыми людьми въ образованіи".

Низшія духовныя училища авторъ полагаетъ за лучшее соединить со вновь устроенными гимназіями духовнаго вѣдомства, съ цѣлью, во-1-хъ, сократить расходы, а во-2-хъ, и для того, чтобы въ самомъ низшемъ курсѣ имѣть тѣхъ же преподавателей изъ высшихъ учебныхъ заведеній, какіе будутъ въ гимназическомъ, вмѣсто нынѣшнихъ, назначаемыхъ въ училища обыкновенно изъ студентовъ, окончившихъ курсъ семинаріи. Во избѣжаніе многолюдства въ новыхъ гимназіяхъ отъ присоединенія къ нимъ нынѣшнихъ духовныхъ училищъ, авторъ предлагаетъ устроить по нѣскольку такихъ заведеній въ тѣхъ городахъ, гдѣ существуютъ нынѣ семинаріи, и полагаетъ, что это не потребуетъ значительнаго увеличенія расходовъ отъ духовно-учебнаго вѣдомства.

Не имѣя достаточно данныхъ для разсмотрѣнія этого вопроса, мы не будемъ его касаться, въ ожиданіи, что кто-нибудь изъ спеціально занимающихся этимъ дѣломъ доставитъ болѣе точныя и положительныя соображенія по означенному предположенію г. Бѣлавина.

Затѣмъ перейдемъ къ послѣднему вопросу, разсматриваемому авторомъ, на случай, еслибы предположенное имъ преобразованіе духовныхъ училищъ осуществилось: а именно къ тому, должны ли вновь проектированныя гимназіи оставаться въ духовномъ вѣдомствѣ, также какъ и собственно духовныя семинаріи съ спеціально-богословскимъ курсомъ, или первыя должны перейти въ вѣдѣніе министерства народнаго просвѣщенія? По мнѣнію г. Бѣлавина, ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ переводить въ свѣтское вѣдомство заведенія, которыя содержатся на счетъ чисто-церковныхъ средствъ, а именно церковнаго свѣчного сбора (составляющаго около 900,000 р. въ годъ и процентовъ съ духовно-учебныхъ капиталовъ (13 милліоновъ), составившихся изъ собственно церковныхъ суммъ и остатковъ отъ свѣчного сбора), ибо такая передача была бы оскорбительна для духовенства, и что выборъ воспитанниковъ, которые по окончаніи общаго курса должны поступить въ богословское отдѣленіе, сдѣлается затруднительнымъ, если духовныя училища (гимназіи) будутъ не въ вѣдѣніи духовнаго начальства.

Съ своей стороны мы не видимъ причины, почему бы духовныя училища, если бы они и были преобразованы такъ, какъ предполагаетъ г. Бѣлавинъ, не могли оставаться въ духовномъ вѣдомствѣ въ полномъ своемъ составѣ, то-есть какъ общій гимназическій курсъ, такъ и спеціально-богословскій,—подъ главнымъ начальствомъ ректора сего послѣдняго курса; но мы ни въ какомъ случаѣ не согласны съ авторомъ, чтобы непосредственное начальство надъ общимъ гимназическимъ курсомъ было исключительно предоставляемо только лицамъ духовнаго званія или хотя и свѣтскимъ, но получившимъ воспитаніе въ духовно-учебныхъ заведеніяхъ и имѣющимъ степень магистра или кандидата.

Чтобъ преподаваніе предметовъ общаго образованія шло успѣшно, необходимо, чтобы и учителя, и начальникъ заведенія сами получили полное общее образованіе и хорошо ознакомились съ педагогическими пріемами преподаванія этихъ предметовъ, чего, вообще говоря, нельзя ожидать отъ тѣхъ, которые воспитывались сами въ духовно-учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ преподаваніе общихъ предметовъ, какъ замѣчено выше, идетъ до сихъ поръ весьма слабо. Мы заключимъ разборъ нашъ желаніемъ, чтобы вопросъ о предполагаемомъ преобразованіи духовныхъ училищъ возбудилъ между нашими педагогами и свѣтскими и духовными серьезную полемику, которая бы разъяснила со всѣхъ сторонъ этотъ важный вопросъ и способствовала бы къ успѣшнѣйшему разрѣшенію его въ духовномъ вѣдомствѣ.

13-го апрѣля 1861 года.

Сынъ Отечества,
апрѣля 30-го 1861 г., № 18.

Вопросы о народныхъ школахъ.

Нѣтъ сомнѣнія, что „Положеніе 19-го февраля“ есть только фундаментъ, на которомъ должно, мало-по-малу, построиться зданіе совершенно новаго быта для всего нашего сельскаго населенія, такъ какъ подобныя же „Положенія“ готовятся и для крестьянъ всѣхъ другихъ вѣдомствъ. Нѣтъ также надобности доказывать и той истины, что въ такой земледѣльческой странѣ, какъ Россія, сельское населеніе является главною, существенною частью всего государства, и что государственное благосостояніе преимущественно покоится у насъ на благосостояніи сельскаго класса, до котораго пока еще весьма мало касалось преобразованіе Петра Великаго, дѣйствовавшее только преимущественно въ верхнихъ слояхъ общества. Теперь и этотъ классъ выступаетъ также на путь улучшеній и преобразованій, и, безъ сомнѣнія, только тогда, когда и сельское населеніе наше подвинется впередъ, мы будемъ вправѣ сказать, что вся Россія двинулась по пути цивилизаціи. Таково неизмѣримо-важное, государственное, общее для всей Россіи значеніе „Положенія 19-го февраля“, которое снимаетъ окончательно главнѣйшую препону, стоявшую на пути нашей цивилизаціи. Не трудно видѣть, что съ разрушеніемъ крѣпостныхъ отношеній дѣлаются возможными многія улучшенія въ нашей общественной жизни, которыя прежде были невозможными. Но возможность не значитъ еще дѣйствительность, и въ движеніи впередъ важно не только то, что оно будетъ, но и то, каково оно будетъ.

Всякое существенное, а не только кажущееся, улучшеніе въ быту народа, всякая существенная реформа, должны основываться

на внутренней, духовной реформѣ, на движеніи впередъ, совершающемся въ самомъ духѣ народа, потому что только изъ этихъ духовныхъ реформъ выростаютъ, сами собою, прочныя внѣшнія реформы. Для того, чтобы благосостояніе народа и его образованность, тѣсно связанныя между собою, сдѣлали дѣйствительный шагъ впередъ, для этого еще недостаточно устава и закона, какихъ бы то ни было внѣшнихъ опредѣленій; но необходимо, чтобы самый духъ народа, его умъ и его нравственное чувство, дали силу и жизнь этимъ уставамъ, законамъ и правамъ.

Духовное развитіе, духовное воспитаніе человѣка въ отдѣльности и народа вообще совершаются не одною школою, но нѣсколькими, великими воспитателями: *природою*, *жизнью*, *наукою* и *религіей*. Но нетрудно убѣдиться также, что уроки всѣхъ этихъ великихъ воспитателей человѣка производятъ на его душу развивающее вліяніе только тогда, когда душа эта хоть сколько-нибудь къ тому подготовлена.

Природа, говорящая столь краснорѣчиво образованному уму и развитому сердцу, остается нѣмою для полудикаго человѣка, который, какъ животное, подчиняется ея вліянію, не извлекая изъ этого вліянія ни новыхъ мыслей, ни новыхъ чувствъ.

Жизнь, конечно, научаетъ многому и самыхъ грубыхъ людей, но тогда, какъ подготовленный воспитаніемъ человѣкъ изъ первыхъ же жизненныхъ опытовъ извлекаетъ плодотворную мысль, и, сообразивъ въ чемъ дѣло, быстро овладѣваетъ своимъ положеніемъ,— опыты вѣковъ проходятъ безплодно для грубаго, неразвитаго народа: дѣти и внуки повторяютъ ошибки, сдѣланныя отцами и дѣдами, страдаютъ отъ этихъ ошибокъ, но не замѣчаютъ ихъ, и если развитіе ползетъ впередъ и путемъ одного опыта, то это движеніе, сравнительно съ движеніемъ жизни, руководимой развитымъ, свободнымъ сознаніемъ и наукою, также быстро, какъ ходъ черепахи, сравнительно съ ходомъ паровоза, несущагося на всѣхъ парахъ. Для тѣхъ же, кому, быть можетъ, при этихъ словахъ прійдетъ въ голову русская пословица: „тише ѣдешь, дальше будешь“, мы скажемъ, что эта пословица беретъ только одну сторону истины, выпуская изъ виду другую; и что слишкомъ медленное кровеобращеніе также производитъ болѣзни, какъ и слишкомъ быстрое. Движеніе народнаго развитія должно быть сообразно, съ одной стороны,

съ силами народа, а съ другой—съ современностью: народъ несовременный, отставшій отъ общаго историческаго движенія, неизбѣжно страдаетъ. Современное значеніе народа въ общей исторической жизни человѣчества есть одинъ изъ главнѣйшихъ источниковъ не только его внѣшняго значенія, но и его внутренняго благосостоянія. Дать же быстроту народному развитію можетъ только сознательное, разумное воспитаніе и разумное ученье: они будятъ умъ народа, даютъ свободу его сознанію и обогащаютъ его познаніями, до которыхъ онъ опытомъ не добрался бы и въ многія сотни лѣтъ.

Многія привыкли говорить, что всякія наставленія въ юности и все школьное воспитаніе оставляютъ мало слѣда въ человѣкѣ, и что только уроки жизни ложатся въ него прочно и неизгладимо; но это несовсѣмъ справедливо: жизнь, правда, рубитъ топоромъ, но часто этотъ топоръ тупится о камень уже затвердѣвшій; воспитаніе и ученье въ юности проводятъ легкія черточки, но за то проводятъ ихъ на душѣ еще мягкой, еще незагроможденной впечатлѣніями. Проведите легкую черту на корѣ молодого деревца, и эта черта, когда дерево выростетъ, превратится въ огромную трещину или безобразный наростъ; маленькая птичка, посидѣвши на молоденькой вѣткѣ дерева, опредѣлитъ, можетъ быть, будущее направленіе толстаго и крѣпкаго сука, которое кажется намъ дѣломъ прихотливаго случая.

Что наука, въ тѣсномъ смыслѣ слова, остается нѣмою и безполезною для людей, неприготовленныхъ понимать ея наставленій, объ этомъ не можетъ быть и рѣчи. У насъ много толковали о томъ, чтобы посредствомъ книгъ распространять въ народѣ полезныя свѣдѣнія изъ тѣхъ или другихъ наукъ. Но книга, имѣющая столь важное значеніе для человѣка, сколько нибудь тронутаго развитіемъ, также какъ природа и опыты жизни, остается нѣмою не только для того, кто не умѣетъ читать, но и для того, кто прочитавъ механически страницу, не сумѣетъ извлечь изъ мертвой буквы живой мысли. Развѣ мы не имѣли возможности убѣдиться, что люди, лишенные всякаго разумнаго воспитанія въ дѣтствѣ, слушаютъ слова образованнаго человѣка, читаютъ имъ написанную книгу и—или вовсе не понимаютъ того, что слышатъ и читаютъ, или влагаютъ въ него свой собственный, часто странный, уродливый смыслъ, и нерѣдко почерпаютъ подтвержденія живущимъ въ

нихъ предразсудкамъ, вмѣсто того, чтобы освободиться отъ нихъ. Нѣтъ, книгами нельзя развить просвѣщенія въ народѣ, лишенномъ сколько-нибудь разумнаго первоначальнаго воспитанія.

Всего болѣе образующей силы для простого народа имѣетъ церковь. Она съ своими внѣшними формами, полными глубокаго смысла, такъ сказать, улавливаетъ полудикаго человѣка съ внѣшней его стороны, съ тѣмъ, чтобы потомъ поднять его на высшую ступень самосознанія. Она говоритъ непосредственному чувству человѣка, и мало-по-малу затрогиваетъ его духъ; но и въ этомъ отношеніи только разумное первоначальное воспитаніе даетъ человѣку достаточно пытливости и умственной силы для того, чтобы не остановиться на одинѣхъ формахъ, не принять формы за сущность и не удовольствоваться скорлупой, не добравшись до зерна. Человѣкъ же, умъ котораго спитъ безпробудно, можетъ искренно исповѣдывать высоко-нравственную религію и, не смущаясь совѣстью, жить, какъ язычникъ. Такимъ образомъ, и по отношенію къ религіозному образованію народа,—первоначальное здравое воспитаніе является необходимымъ посредникомъ между человѣкомъ и церковью. Вотъ почему первые распространители христіанства во всѣхъ странахъ столько же заботились объ учрежденіи церквей. Вѣруя сами искренно въ проповѣдываемыя ими истины, они не боялись умственнаго свѣта, а, напротивъ, вызывали его, зная, что при свѣтѣ люди увидятъ только истину. Уже впослѣдствіи, когда вѣра въ самомъ западномъ духовенствѣ ослабѣла, и народная религія явилась средствомъ различныхъ постороннихъ цѣлей, духовное сословіе стало враждебно смотрѣть на просвѣщеніе. Чего же бояться свѣта тому, кто знаетъ, что онъ правъ и чистъ? Для такой же религіи, какъ христіанская, нѣтъ ничего опаснѣе невѣжества, потому что оно можетъ превратить ее въ сердцѣ человѣка въ идолопоклонство.

Не знаемъ, успѣли ли мы доказать нашимъ читателямъ; но, по крайней мѣрѣ, мы желали доказать, что въ основу всякихъ прочныхъ улучшеній въ народномъ бытѣ, въ основу всякаго движенія впередъ цивилизаціи сельскаго населенія, должна, необходимо, неизбѣжно, лечь *народная школа*, которая бы, внося въ наши села и деревни здравое первоначальное воспитаніе, открыла зрѣніе и слухъ, душу и сердце народа урокамъ великихъ наставниковъ человѣчества: природы, жизни, науки и христіанской религіи.

Устройство народныхъ школъ въ селахъ и деревняхъ—вотъ, по нашему мнѣнію, необходимѣйшее дополненіе къ „Положенію 19-го февраля“ и та первая ступень, возможность которой условливается этимъ положеніемъ и которая, въ свою очередь, является необходимымъ условіемъ всѣхъ дѣйствительныхъ, внутреннихъ, а не наружныхъ только, улучшеній въ нашемъ сельскомъ быту. Послѣ „Положенія 19-го февраля“, разрѣшившаго самый крупный узелъ, задерживавшій русскій народъ на пути развитія, вопросъ объ учрежденіи народныхъ школъ въ селахъ и деревняхъ является (такъ намъ по крайней мѣрѣ кажется) самымъ государственнымъ вопросомъ.

Но приступая къ какому бы то ни было дѣлу, оказавшемуся почему-либо необходимымъ, должно прежде всего испытать, насколько оно возможно. Въ теоріи мысль человѣческая отъ возможности переходитъ къ необходимому; на практикѣ—необходимость заставляетъ изыскивать возможность устройства народныхъ школъ въ нашихъ селахъ и деревняхъ.

Для того чтобы устроивать народныя школы, необходимы два условія: *во-первыхъ*, необходимо, чтобы въ самомъ народѣ пробудилась потребность учиться, и, *во-вторыхъ*, необходимы средства удовлетворить этой пробудившейся потребности.

Пробудилась ли въ нашемъ народѣ потребность учиться? На этотъ вопросъ отвѣчать a priori невозможно: но, по крайней мѣрѣ, тѣ явленія, которыя совершаются передъ нашими глазами въ городахъ, заставляютъ думать, что эта потребность, спавшая такъ долго, пробуждается наконецъ и пробуждается съ необыкновенною быстротою и силою.

Если гдѣ-нибудь учрежденіе всякаго рода новыхъ школъ встрѣчаетъ препятствія, то никакъ уже не въ томъ, чтобы не было желающихъ учиться. Стоитъ только гдѣ бы то ни было учредить школу и открыть ея двери, чтобы она въ нѣсколько дней наполнилась и переполнилась учениками. Если гдѣ-нибудь въ глуши нашихъ уединенныхъ деревень и не высказалась еще эта потребность, то нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія, что „Положеніе 19-го февраля“ и слѣдующія за нимъ положенія о крестьянахъ другихъ вѣдомствъ быстро и сильно разбудятъ вездѣ потребность учиться и учить своихъ дѣтей. Загляните въ это „Положеніе“ и, если вы только умѣете чи

тать между строками, то въ каждой статьѣ прочтете, что народная школа необходима для того, чтобы оно сдѣлалось дѣйствительнымъ фактомъ и вошло въ народную жизнь, чтобы права, имъ сообщаемыя, сдѣлались дѣйствительными правами, вполнѣ принятыми умомъ и сердцемъ,—съ умѣньемъ и готовностью отстаивать ихъ законнымъ порядкомъ, чтобы обязанности, необходимо сопровождающія права, были также приняты умомъ и сердцемъ, съ умѣньемъ и готовностью выполнять ихъ, чтобы путь, указываемый въ „Положеніи“ улучшенію сельскаго быта, могъ быть дѣйствительно отысканъ самимъ народомъ, и чтобы самъ народъ сознательно и съ охотою двинулся по этому пути Какъ ни плохо развитъ нашъ крестьянинъ, но, повѣрьте, что и онъ легко пойметъ, что для того, чтобы быть хорошимъ волостнымъ или сельскимъ старшиною, исправлять какую-нибудь общественную должность, чтобы быть полезнымъ членомъ сельской общины, чтобы вести дѣло съ помѣщикомъ, съ казною, съ администраціею, чтобы понять всѣ тѣ отношенія, въ которыя вступаетъ въ настоящее время крестьянинъ и сумѣть найтись въ этихъ отношеніяхъ—ученіе необходимо. Повѣрьте, что „Положеніе 19-го февраля“ побудитъ и тѣхъ крестьянъ, которые до сихъ поръ по невѣжеству (а отчасти и по справедливому опыту) отвергали пользу школы, — побудитъ отдавать свой послѣдній грошъ для того, чтобы, по крайней мѣрѣ, дѣти ихъ современемъ могли воспользоваться вполнѣ выгодами новаго положенія.

Такимъ образомъ, пробудившуюся потребность въ обученіи дѣтей въ нашемъ сельскомъ населеніи, или по крайней мѣрѣ, готовую пробудиться въ самыхъ отдаленныхъ захолустьяхъ, мы имѣемъ право принять за фактъ, не подлежащій сомнѣнію. Потребность же школы въ народѣ—главное основаніе ея возможности. Теперь взглянемъ: есть ли у насъ средства удовлетворить этой потребности?

Средства для учрежденія народныхъ школъ двоякаго рода: одни матеріальныя—представителемъ которыхъ являются деньги; другія духовныя—представителемъ которыхъ является самъ человѣкъ, и въ этомъ случаѣ — наставникъ, учитель. Спрашивается: есть ли у народа деньги, чтобы имѣть школы? Есть ли у насъ учители для этихъ школъ?

Что касается до финансовой стороны школьнаго вопроса, то мы позволимъ себѣ повторить то, что разъ уже было высказано нами въ другомъ мѣстѣ. Устройство хорошихъ народныхъ школъ есть самая выгодная, самая прочная и основная финансовая операція; потому что хорошая народная школа открываетъ самые источники народнаго богатства, извлекая, подобно Моисееву жезлу, живую воду изъ безчувственнаго камня. Она увеличиваетъ умственный и нравственный капиталъ народа, именно тотъ капиталъ, который приноситъ болѣе всего даже денежныхъ процентовъ, и безъ котораго всѣ прочіе капиталы остаются мертвыми. Если нашъ народъ гораздо бѣднѣе того, чѣмъ бы онъ могъ быть, если небольшіе излишки его употребляются часто совершенно непроизводительно; если земля наша не даетъ и десятой доли доходовъ, которые могла бы давать, то это, конечно, зависитъ отъ многихъ причинъ, но болѣе всего и главнѣе всего — отъ необразованности народа. А сколько народъ переплатитъ ежегодно денегъ, заработанныхъ тяжелымъ трудомъ, котораго не облегчило просвѣщеніе,—переплатитъ единственно за свое невѣжество! Да, невѣжество народа обходится ему такъ дорого, что, безъ сомнѣнія, одной годовой, непроизводительной платы за невѣжество достаточно, чтобы устроить порядочныя школы по всей Россіи и содержать ихъ двадцать лѣтъ.

Но если хорошее первоначальное воспитаніе есть самымъ производительнымъ образомъ затраченный капиталъ, оживляющій всѣ прочіе капиталы, то существуетъ еще вопросъ: можетъ ли нашъ народъ въ настоящее время затратить этотъ капиталъ? Устройство первоначальныхъ хорошихъ школъ обходится не дешево; и хотя, конечно, какіе-нибудь двадцать или тридцать рублей, употребленные на первоначальное воспитаніе мальчика, воротятся потомъ сторицею въ продолженіи его жизни; но можетъ ли нашъ крестьянинъ затратить эти двадцать или тридцать рублей?

Богатство нашихъ крестьянъ очень разнообразно, смотря по различнымъ мѣстностямъ, и тогда какъ однѣ изъ этихъ мѣстностей могутъ безъ всякаго отягощенія завести и содержать отличныя школы, для другихъ это будетъ затруднительно, а для третьихъ и совершенно невозможно. Конечно, какая-нибудь бѣлорусская деревенька въ десять или двѣнадцать дворовъ долго еще не будетъ въ состояніи имѣть порядочной школы, хотя и та несетъ въ ши-

покъ вдвое болѣе того, что стоитъ содержаніе школы, и платитъ за свое невѣжество всѣмъ возможнымъ обираламъ, вѣроятно, не менѣе того, что слѣдовало бы заплатить хорошему учителю, который бы, можетъ быть, избавилъ ея жителей навсегда отъ всякихъ обиралъ и гибельнаго вліянія шиковъ. Но если такая деревенька не можетъ содержать порядочной школы, то изъ этого еще не слѣдуетъ, чтобы такая школа не должна была существовать въ какомъ-нибудь великорусскомъ или малороссійскомъ селѣ, въ триста или въ четыреста дворовъ, которое въ одинъ праздникъ или въ одинъ походъ къ становому и исправнику издержитъ больше, чѣмъ стоитъ годовое содержаніе отличнѣйшей школы. Оброки, которые наши бывшіе крѣпостные крестьяне платили своимъ господамъ, такъ значительны, что десятой доли ихъ достаточно для содержанія прекрасныхъ школъ. Одной третьей доли того, что, не доходя до казны, попадало въ карманы откупщиковъ и ихъ многочисленныхъ командъ, достаточно для того, чтобы разсѣять по всей Россіи многія и многія тысячи школъ. Содержаніе кабака и цѣловальника обходится гораздо дороже содержанія хорошей школы и отличнаго учителя; а развѣ этими издержками только ограничиваются издержки откупного управленія? Откуда же берутся всѣ эти милліонныя состоянія, пріобрѣтаемыя безпрерывно по откупнымъ дѣламъ? Не падаютъ же они съ неба, въ вознагражденіе за полезную для человѣчества дѣятельность? Все же это идетъ изъ народа; слѣдовательно, никакъ нельзя сказать, чтобы у народа, который можетъ содержать и обогащать столько кабаковъ, цѣловальниковъ и откупщиковъ, не было денегъ для содержанія школъ, учителей, университетовъ и профессоровъ. Не денегъ, а доброй воли и мысли не доставало у него для этого. Вообще замѣчаютъ, что въ настоящее время денегъ у народа довольно много, и новая издержка на школы, которая потомъ вознаградится сторицею, не разоритъ его.

Но если народъ весьма охотно учится даромъ, то еще остается вопросъ: захочетъ ли онъ платить за ученье? Для того, чтобы оцѣнить денежную пользу ученья, нужны опыты, нужно время и достаточная степень развитія. Вотъ почему въ государствахъ, считающихъ народное образованіе одною изъ важнѣйшихъ государственныхъ потребностей, обязанность для родителей учить своихъ дѣтей вошла въ число принудительныхъ законовъ. Вопросъ о при-

нудительномъ ученіи былъ на время возбужденъ и въ нашей литературѣ, но потомъ такъ нерѣшеннымъ и оставленъ. Странно, что идея обязательнаго обученія возбудила такое сильное противодѣйствіе со стороны нѣкоторыхъ изъ нашихъ прогрессивныхъ журналовъ. Кажется, что имъ не понравилось самое слово: „обязательный и принудительный“, и они не разобрали, что подъ этимъ словомъ скрывается одна изъ либеральнѣйшихъ идей. Обязательное ученіе стѣсняетъ не дитя, которое учится, но родителей, которые, въ силу этой обязанности, должны дать образованіе своимъ дѣтямъ. Обязанность ученія дѣтей есть самое справедливое ограниченіе отцовскаго деспотизма, и самое справедливое требованіе общества относительно отдѣльнаго лица. Кто имѣетъ дѣтей, тотъ обязанъ приготовить изъ нихъ хорошихъ, полезныхъ членовъ обществу, среди котораго онъ живетъ. Если подданные государства обязаны содержать войска, администрацію, суды, дороги и т. д., то точно также обязаны они давать образованіе своимъ дѣтямъ, потому что это, по крайней мѣрѣ, такая же государственная потребность, какъ и всѣ прочія. У насъ нѣтъ тѣхъ причинъ, которыя остановили Гизо ввести обязательныя школы во Франціи, но лучше бы было, если бы и Гизо не остановился представившимися ему затрудненіями: тогда бы многія изъ проектированныхъ имъ улучшеній не остались бы только проектами. Правительства штатовъ Новой Англіи, требующія, чтобы каждая мѣстность, сообразно съ числомъ своего населенія, содержала школу и чтобы каждый отецъ семейства посылалъ дѣтей въ эту школу, нельзя же упрекнуть въ притѣсненіи народа. За что же, помилуйте, дѣти должны страдать отъ невѣжества своихъ родителей. Можетъ быть, принудительность образованія окажется у насъ ненужною. Дай Богъ! Но едва ли это будетъ скоро, если она нужна еще и въ Пруссіи, гдѣ не только существуетъ законъ, принуждающій родителей отправлять дѣтей въ школу, но и очень часто прилагается къ дѣлу.

Такимъ образомъ, мы полагаемъ, что, во-первыхъ, нашъ народъ, точно также, какъ народъ всякаго другого государства, обязанъ образовать дѣтей своихъ, столько, сколько обязанъ платить подати; во-вторыхъ, что въ народѣ нашемъ пробуждается сильная потребность образованія дѣтей, которая смягчитъ эту обязатель-

ность; въ-третьихъ, что устройство народныхъ школъ есть одна изъ выгоднѣйшихъ финансовыхъ операцій и, наконецъ, въ-четвертыхъ, что и въ настоящее время у народа нашего достаточно средствъ, чтобы, за исключеніемъ самыхъ малолюдныхъ и бѣдныхъ деревень, устроить и содержать школы, — и что, слѣдовательно, существуютъ въ настоящее время всѣ условія для устройства хорошихъ народныхъ школъ во множествѣ нашихъ селъ и деревень; всѣ — *кромѣ одного: нѣтъ рѣшительно учителей для народныхъ школъ.*

Учитель народной школы является однимъ изъ позднѣйшихъ плодовъ цивилизаціи. Не только у насъ, но и вездѣ появляются сначала профессоры, ученые, наставники въ высшихъ училищахъ, образцовые писатели, художники и потомъ уже только народные учители. Вотъ почему нисколько не удивительно, что у насъ, при существованіи столькихъ университетовъ, академій, гимназій, семинарій, уѣздныхъ и приходскихъ училищъ, нѣтъ народныхъ училищъ и народныхъ учителей. Вотъ почему также мы говорили о необходимости заведенія народныхъ школъ, какъ будто бы ихъ у насъ совершенно не было, несмотря на то, что школъ вообще по различнымъ вѣдомствамъ существуетъ довольно много. Но это не народныя школы, соотвѣтствующія тому понятію о народной школѣ, которое, вслѣдъ за Песталоцци, выработано Германіей; а училища, устроенныя для различныхъ, иногда вовсе не воспитательныхъ цѣлей, и болѣе или менѣе удовлетворяющія своему назначенію: это не тѣ школы, которыя бы полагали прочныя начала умственному и нравственному развитію народа. Мы хотѣли воспитывать народъ для нашихъ собственныхъ цѣлей, и вотъ почему онъ съ такимъ недовѣріемъ смотритъ на учреждаемыя нами школы. Но если мы станемъ учить народъ для его собственной пользы, тогда и его взглядъ на школы перемѣнится. Не въ укоръ кому бы то ни было говоримъ мы, что у насъ на всемъ необъятномъ пространствѣ Россіи нѣтъ еще ни одной народной школы; потому что если идея настоящей народной школы выработалась уже у народовъ, далеко старѣйшихъ насъ въ дѣлѣ цивилизаціи, то и тамъ она едва только начинаетъ переходить въ дѣйствительность. Мало этого, мы утверждаемъ, что самая идея русской народной школы едва слегка затронута нашею литературою и вовсе не выработана ею.

Нельзя сказать, чтобы вовсе не было въ литературѣ попытокъ выяснить эту идею; но по важности, многосторонности и жизненности ея, ихъ очень и очень мало. Это такая идея, которая для своего уясненія требуетъ самыхъ разносторонних мнѣній, выходящихъ изъ самыхъ разнообразныхъ сферъ общества, и, по крайней мѣрѣ, не менѣе живого сочувствія, какъ и самый крестьянскій вопросъ. Конечно, мы не можемъ въ такой короткой статьѣ сдѣлать съ своей стороны попытки рѣшить его, и мы хотѣли здѣсь только заявить, что, по нашему мнѣнію, нѣтъ теперь вопросовъ современнѣе и важнѣе, какъ вопросы о томъ: чѣмъ должны быть русскія народныя школы? Какъ и гдѣ ихъ устроить? Что и какъ въ нихъ преподавать? Гдѣ взять для нихъ учителей? Каковы должны быть эти учители? [1]). Въ какомъ отношеніи должны находиться народныя школы съ одной стороны къ обществу, съ другой — къ общей учебной администраціи? и т. д.

Теоретическое рѣшеніе всѣхъ этихъ вопросовъ по готовымъ уже, выработаннымъ въ Германіи, идеямъ, хотя и имѣетъ свою пользу, но далеко еще недостаточно; потому что если гдѣ должна проявляться народность, то, конечно, уже въ народной школѣ, и что примѣнимо и полезно въ другихъ государствахъ, то можетъ быть непримѣнимо и даже вредно у насъ; при томъ же, при рѣшеніи того или другого изъ этихъ вопросовъ должно сообразоваться съ нашими современными возможностями.

---

[1]) Гдѣ взять учителей для народныхъ школъ и каковы должны быть эти учителя? Эти вопросы мы старались рѣшить, по крайнему нашему разумѣнію, въ статьѣ: «Проектъ учительскихъ семинарій», помѣщенной въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія» за февраль и мартъ мѣсяцы. [См. «Собраніе педагогическихъ сочиненій К. Д. Ушинскаго». Изд. 2-е, стр. 176—198].

Педагогическій Сборникъ
1864 г., №№ 1 (стр. 19—
29) и 2 (стр. 117—127).

О первоначальномъ преподаваніи русскаго языка.

Ученье дѣтей отечественному языку имѣетъ три цѣли: *во-первыхъ*, развить въ дѣтяхъ ту врожденную душевную способность, которую называютъ даромъ слова; *во-вторыхъ*, ввести дѣтей въ сознательное обладаніе сокровищами родного языка, и *въ-третьихъ*, усвоить дѣтямъ логику этого языка, т. е. грамматическіе его законы въ ихъ логической системѣ.

Эти три цѣли достигаются не одна послѣ другой, но совмѣстно. Однакоже для ясности изложенія я долженъ сказать о достиженіи каждой изъ этихъ цѣлей отдѣльно.

I.

Первая цѣль—развитіе дара слова.

Даръ слова есть сила, врожденная душѣ человѣка, и какъ всякая сила, тѣлесная или душевная, крѣпнетъ и развивается не иначе, какъ отъ упражненій. Наставникъ, желающій развить въ учащемся даръ слова, долженъ безпрестанно упражнять эту силу. Самое полное знакомство съ богатствами *народной словесности* [1]) и самое глубокое значеніе грамматики, хотя могутъ обогатить умъ учащагося, но не разовьютъ въ немъ дара слова, если эта душевная сила въ свое время была лишена достаточныхъ упражненій.

Но какого же рода должны быть эти упражненія дара слова?

[1]) Мы вездѣ употребляемъ это слово въ обширномъ его значеніи, причисляя къ народной словесности и всю такъ называемую образованную литературу.

а) *Они должны быть по возможности самостоятельными*, т. е. дѣйствительными упражненіями, а не кажущимися только. Если дитя съ помощію учителя поймет мысль, выраженную писателемъ, и усвоитъ форму, въ которой эта мысль выразилась, то это еще не значитъ, что оно упражняетъ свой даръ слова; оно обогащаетъ только свой умъ, но собственная его способность дара слова можетъ остаться совершенно не развитою [1]). Пересказываньe прочитаннаго своими словами также весьма плохое упражненіе дара слова. Здѣсь ребенокъ борется съ развитою формою мысли и языка, которые гораздо выше его собственнаго развитія, и достигаетъ только того, что пропусками, недомолвками, нелогическимъ перестанавливаніемъ мысли, искажаетъ и мысль, и рѣчь писателя. Такъ что дитя лучше бы сдѣлало, если бы усвоило ее вполнѣ.

Къ этимъ упражненіямъ обыкновенно присоединяются въ среднихъ и старшихъ классахъ такъ называемыя *сочиненія на темы*. Но, разсматривая эти сочиненія, легко убѣдиться, что это большею частію упражненія въ письменной болтовнѣ заученными фразами. И нерѣдко намъ случалось, прочитавъ весьма велерѣчивое сочиненіе ученика или ученицы и попросивъ ихъ потомъ написать самое простенькое письмо, убѣждаться въ крайней неразвитости у нихъ самостоятельнаго дара слова. Кромѣ того, сочиненія эти, если и не толкуютъ о предметахъ мало сознанныхъ, никогда ученикомъ не видѣнныхъ и не прочувствованныхъ, то всегда уже имѣютъ два недостатка: во-первыхъ, упражняютъ только въ письменной рѣчи, о чемъ мы скажемъ подробнѣе въ своемъ мѣстѣ, и во-вторыхъ, начинаются слишкомъ поздно, безъ предварительной подготовки. Нельзя задать ученику прямо довольно обширнаго сочиненія на заданную тему, если до того времени онъ не имѣлъ предварительныхъ упражненій въ выраженіи одной или немногихъ мыслей.

Мы, слѣдовательно, вовсе не отрицаемъ пользы сочиненій, а напротивъ, полагаемъ необходимымъ начинать ихъ съ первыхъ же уроковъ отечественнаго языка и вести до послѣднихъ, расширяя и усложняя мало по малу. Сочиненія, если подъ ними разумѣть упражненіе дара слова, должны составлять главное занятіе на урокахъ

[1]) Мы не говоримъ уже о безсознательномъ заучиваніи наизусть: это не обогащеніе ума, а вредное отягощеніе памяти.

отечественнаго языка, но они должны быть дѣйствительно упражненіями, т. е. по возможности самостоятельными усиліями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль,—а не сшивкой чужихъ фразъ.

Но какъ же достигнуть этой самостоятельности при упражненіяхъ дара слова? Мнѣ кажется, что лучшее и, можетъ быть, единственное средство для этого есть *наглядность* того предмета, о которомъ учащійся говоритъ или пишетъ. По крайней мѣрѣ это совершенно необходимо при первоначальныхъ упражненіяхъ. Предметъ, стоящій передъ глазами ученика, или сильно врѣзавшійся въ его память, самъ собою, безъ посредства чужого слова, пробуждаетъ въ учащемся мысль, исправляетъ ее, если она ошибочна, дополняетъ, если она не полна, приводитъ ее въ естественную, т. е. правильную систему, если она расположена не логически. Для первыхъ упражненій необходимо, чтобы предметъ непосредственно отражался въ душѣ дитяти, и, такъ сказать, на глазахъ учителя и подъ его руководствомъ, ощущенія дитяти превращались въ понятія, изъ понятій составлялась мысль, и мысль облекалась въ слово. Это и составитъ тѣ первоначальныя логическія упражненія мысли, отъ которыхъ зависитъ логичность, т. е. истина самого слова, и изъ которыхъ потомъ вытекутъ сами собою логическая рѣчь и пониманіе грамматическихъ законовъ. Большая разница, заставимъ ли мы говорить и писать дитя о предметѣ, если не совсѣмъ ему незнакомомъ, то сохранившемся въ душѣ его въ туманныхъ очеркахъ, или о предметѣ, который, если и не стоитъ передъ его глазами, то по крайней мѣрѣ яркими чертами врѣзался въ его память. Такой предметъ самъ задастъ вопросы ребенку, поправляетъ его отвѣты, приводитъ ихъ въ систему, и ребенокъ мыслитъ, говоритъ и пишетъ самостоятельно, а не ловитъ фразы изъ устъ учителя или со страницы книги. Такъ, напримѣръ, кто изъ дѣтей не интересовался лошадью и въ какой дѣтской памяти не отпечатлѣлся ярко образъ этого животнаго; какое дитя безъ всякой подготовки не скажетъ, сколько у лошади ногъ, что у нея на шеѣ, что она ѣстъ и т. п. Если какой-нибудь существенный признакъ и ускользнулъ бы отъ ребенка, то наставнику остается только указать на картинку или, если картинки нѣтъ, напомнить ускользнувшій признакъ сравненіемъ съ другимъ животнымъ, столь

же знакомымъ дѣтямъ. Если дитя, напримѣръ, не обратило вниманія на устройство лошадинаго копыта, то стоитъ только указать на копыто коровы, и дитя безъ сомнѣнія само вспомнитъ, чѣмъ отличается лошадиное копыто отъ коровьяго, потому что образы лошади и коровы отпечатлѣлись въ его памяти. Если дитя не вѣрно расположитъ свое описаніе лошади, то и тутъ легко привести это описаніе въ порядокъ, только указывая на лошадь.

Намъ замѣтятъ, можетъ быть, что наглядное обученіе составляетъ особый предметъ; но это, по нашему мнѣнію, слишкомъ поверхностный взглядъ. При наглядномъ обученіи знакомство съ предметомъ для самого предмета играетъ второстепенную роль; главную же цѣль наглядиаго обученія составляетъ упражненіе наблюдательности, логичности и умѣнье вѣрно выражать въ словахъ свои наблюденія и логическіе изъ нихъ выводы. Что же это такое, какъ не первоначальное упражненіе въ отечественномъ языкѣ? Вотъ почему совершенно ошибочно отдѣлять наглядное обученіе отъ обученія отечественному языку. При такомъ насильственномъ раздѣленіи двухъ предметовъ въ первоначальномъ обученіи, наглядное обученіе теряетъ свою главную цѣль, а обученіе отечественному языку — самую прочную свою основу: умѣнье зорко наблюдать, правильно сводить наблюденія въ одну мысль и вѣрно выражать эту мысль словами.

Вотъ почему и въ книгѣ для первоначальнаго чтенія статьи о предметахъ наглядныхъ должны занимать главное мѣсто. Но чтеніе этихъ статей тогда только принесетъ всю свою пользу, когда оно является результатомъ предварительной бесѣды учителя съ учениками о томъ предметѣ, о которомъ говорится въ статьяхъ. Учитель долженъ такъ вести свою бесѣду, чтобы читая статью, ученикъ могъ прочесть ее съ полнымъ сознаніемъ каждой мысли и каждаго выраженія. Это и должно быть основаніемъ *логическаго* чтенія, которое еще важнѣе для каждаго, чѣмъ чтеніе эстетическое. Много значитъ для ребенка, если онъ прочтетъ нѣсколько статей съ полнымъ ихъ сознаніемъ, съ полнымъ пониманіемъ не только мысли, но и связи мыслей. Вотъ почему статьи книги, назначенной для первоначальнаго чтенія, не могутъ быть собраны изъ различныхъ писателей, но должны быть нарочно составлены для первоначальнаго чтенія. Какъ хороши, напримѣръ, опи-

санія различныхъ предметовъ природы у Аксакова и Тургенева, но годятся ли они для первоначальнаго логическаго чтенія? Положительно нѣтъ: дитя, подавленное самою красотою формы, не проникнетъ до сущности, и учителю почти невозможно вести бесѣду о описываемомъ предметѣ; ему приходится говорить почти только о выраженіяхъ писателя, что еще слишкомъ рано. Писатель, имѣющій въ виду взрослыхъ людей, пропускаетъ все общеизвѣстное для взрослыхъ и останавливается только на тонкостяхъ, часто едва уловимыхъ и для его сильнаго таланта, дѣтямъ же именно эти тонкости, эта поэзія предмета и гордость таланта менѣе всего доступны. Поэзія, если и живетъ въ дѣтской душѣ, то живетъ въ видѣ самаго темнаго инстинкта, которому можно давать пищу, но который невозможно и преждевременно приводить въ сознаніе.

б) *Упражненія дара слова должны быть систематическія.* Если мы хотимъ увеличить силу мускуловъ и развить въ нихъ ловкость, то дѣлаемъ это систематически, постепенно, усиливая трудность упражненія по мѣрѣ развитія силъ и ловкости мускуловъ. Упражненіе чрезмѣрное, къ которому мускулы еще не приготовлены, могло бы только надорвать ихъ силу и замедлить ихъ развитіе. Упражненія слишкомъ слабыя, для выполненія которыхъ мускулы не должны были бы употреблять всей пріобрѣтенной ими силы и ловкости, также не будутъ ихъ развивать. То же самое замѣтимъ мы и въ отношеніи упражненія всѣхъ душевныхъ силъ, а слѣдовательно и дара слова. Упражненія дара слова должны также идти систематически; не должно подавлять развитія этой способности чрезмѣрными требованіями, а всякій разъ — давать такія упражненія, для выполненія которыхъ требовались бы уже всѣ силы, пріобрѣтенныя этою способностью. Всякое новое упражненіе должно находиться въ связи съ предыдущими, опираться на нихъ и дѣлать шагъ впередъ; такъ напр., разсмотрѣвъ съ дѣтьми какой-нибудь предметъ, не должно, перейдя къ другому предмету, оставлять тотъ, который уже разсмотрѣнъ, но слѣдуетъ разсмотрѣнный предметъ употреблять какъ средство для того, чтобы полнѣе овладѣть новымъ. Идя все дальше и дальше, вы не должны оставить безполезнымъ назади себя то, что уже пріобрѣли; такъ напр., разсмотрѣвъ многихъ

млекопитающихъ, вы можете сдѣлать предметомъ упражненій уже цѣлый классъ животныхъ, въ которомъ каждая частность будетъ для ученика не отвлеченнымъ темнымъ понятіемъ, а живымъ образомъ. Пріучить дитя разсуждать такими живыми и вѣрными образами—значитъ положить прочныя основанія его логикѣ: всѣ наши умозаключенія слагаются изъ воспринятыхъ нами образовъ, и чѣмъ эти образы вѣрнѣе, полнѣе и ярче, тѣмъ и умозаключенія выходятъ вѣрнѣе.

Вотъ на какомъ основаніи мы предпочитаемъ систематическое изложеніе природныхъ явленій и всякаго рода наглядныхъ предметовъ тому безпорядочному ихъ изложенію, въ которомъ они обыкновенно находятся въ хрестоматіяхъ.

Читая статьи одна за другой въ такихъ хрестоматіяхъ, наставнику рѣдко приходится и если приходится, то случайно, пользоваться тѣмъ, что объяснено было прежде, и множество объясненій и, можетъ быть, опредѣленныхъ, ясныхъ понятій, пріобрѣтенныхъ прежде, исчезаютъ изъ памяти дѣтей потомъ, потому только, что ими не приходилось пользоваться, а это—большая педагогическая ошибка. Пусть дѣти пріобрѣтаютъ понемногу, но не теряютъ ничего изъ пріобрѣтеннаго и пользуются имъ для пріобрѣтенія новаго. Бенеке не даромъ говоритъ, что всякое пріобрѣтенное понятіе превращается въ душевную силу, которая служитъ потомъ для легчайшаго и полнѣйшаго пріобрѣтенія новыхъ понятій. Таковъ психологическій законъ и таково основанное на немъ педагогическое правило.

Систематичность въ упражненіяхъ должна также выражаться въ большемъ или меньшемъ участіи, которое учитель, смотря по силамъ дѣтей, принимаетъ въ ихъ упражненіяхъ. Чѣмъ болѣе развивается даръ слова въ дѣтяхъ, тѣмъ меньше долженъ помогать имъ учитель, тѣмъ самостоятельнѣе должны быть ихъ упражненія. Въ первыхъ упражненіяхъ наставнику, безъ сомнѣнія, придется руководить безпрестанно и дѣтскою наблюдательностью, и дѣтскою мыслью, и дѣтскимъ словомъ и довольствоваться, если дѣти дадутъ правильный отвѣтъ на самый конкретный вопросъ, какъ напримѣръ: какъ называется предметъ, какъ называется та, другая часть предмета, какого цвѣта? и проч. Потомъ онъ можетъ комбинировать свои вопросы такъ, что на нихъ слѣдуетъ уже отвѣчать составнымъ предложеніемъ, какъ напримѣръ: чѣмъ

питается лошадь? какой масти бываютъ лошади? и т. п. Далѣе, вопросы должны видимо расширяться, такъ что отвѣтъ на нихъ не могъ бы быть выраженъ иначе, какъ въ нѣсколькихъ предложеніяхъ, такъ напр.: какъ ѣстъ корова и какъ лошадь? чѣмъ оселъ похожъ на лошадь и чѣмъ на корову? Затѣмъ слѣдуютъ вопросы, предполагающіе уже въ отвѣтѣ цѣлый рядъ предложеній, такъ напр.: перечислите части тѣла у этого животнаго, опишите его внѣшній видъ, разскажите его образъ жизни, чѣмъ питается, гдѣ живетъ? такъ чтобы мало-по-малу дойти до возможности совершенно самостоятельнаго описанія и такихъ предметовъ, о которыхъ ничего не говорится въ книгѣ, но которые могутъ быть разсмотрѣны дѣтьми.

в) *Упражненія должны быть логическія.* Даръ слова главнымъ образомъ опирается на логическую способность души человѣческой, на способность ея отвлекаться отъ конкретныхъ представленій и возводить эти конкретныя представленія въ общія понятія, различать и комбинировать эти понятія, находить между ними сходные и различающіе признаки, сливать ихъ въ одно общее сужденіе и т. д. Эта общечеловѣческая логика составляетъ основаніе языка и выражается въ его грамматическихъ законахъ: вотъ почему такъ много сходства въ грамматикахъ всѣхъ языковъ. Всѣ языки стремятся выразить въ своихъ грамматическихъ формахъ одно и то же: логику человѣческаго мышленія, но достигаютъ этого не всегда одинаковыми формами. Наставникъ роднаго языка безпрестанно имѣетъ дѣло съ этой логикой и недостатокъ ея прежде всего отражается въ спутанности или односторонности понятій, а, слѣдовательно, въ темнотѣ и неправильности письменной и изустной рѣчи; такъ что развить въ дѣтяхъ даръ слова—значитъ почти то же самое, что развить въ нихъ логичность мышленія. Кромѣ того, легко понять, какъ необходима такая привычка къ логическому мышленію при дальнѣйшемъ изученіи всѣхъ предметовъ: она-то именно даетъ возможность учащемуся учить урокъ логически, т. е. находить въ немъ главную мысль, привязывать къ ней второстепенныя, схватить самую систему изложенія, а не заучивать фразы и слова въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ стоятъ. Выучить же дитя учиться есть одна изъ обязанностей именно наставника русскаго языка.

Для этой цѣли, для развитія логичности въ мышленіи и языкѣ дѣтей мы тоже не можетъ выбрать болѣе полезныхъ для этого предметовъ, какъ предметы естественной исторіи. Логика природы есть самая доступная для дѣтей, логика — наглядная и неопровержимая. Всякій новый предметъ даетъ возможность упражнять разсудокъ сравненіями, вводить новыя понятія въ область уже пріобрѣтенныхъ, подводить изученные виды подъ одинъ родъ. Всякое физическое явленіе есть также превосходнѣйшее упражненіе для дѣтской логики. Здѣсь ребенокъ наглядно и практически усвоиваетъ логическія понятія: причины, слѣдствія, цѣли, назначенія, выводы и умозаключенія и т. д.

Само собою разумѣется, что не должно съ первыхъ же уроковъ затруднять дитя какими бы то ни было логическими терминами; но только тогда, когда дѣти уже привыкнутъ разсуждать и выражаться просто, ясно, строго логически, о конкретныхъ предметахъ, только тогда можно познакомить ихъ и съ логическими терминами.

г) *Упражненія дара слова должны быть изустныя и письменныя, и притомъ изустныя должны предшествовать письменнымъ.* Въ нашихъ школахъ чрезвычайно мало обращаютъ вниманія на упражненія дѣтей въ изустной рѣчи. Дѣти или молчатъ въ школѣ, или отвѣчаютъ выученый наизусть урокъ, или даютъ отрывочные, безсвязные отвѣты на вопросы учителя. Въ умѣньи дѣтей излагать изустно свои мысли болѣе, чѣмъ въ чемъ-нибудь другомъ, различаются германскія и швейцарскія школы отъ нашихъ. Но это умѣнье не есть какой-нибудь особенный даръ нѣмцевъ, а пріобрѣтается постоянными усиліями школы. Даже наставники наши, сравнительно съ учителями Германіи и Швейцаріи, говорятъ плохо (въ педагогическомъ смыслѣ) и нерѣдко между ними встрѣчаются люди, которые, имѣя прекрасное знаніе предмета и много педагогическаго такта, затрудняются въ объясненіи дѣтямъ самыхъ простыхъ вещей: не договариваютъ, ходятъ около предмета, вмѣсто того, чтобы схватить разомъ и выразить его сущность, тянутъ или глотаютъ слова, уходятъ въ сторону отъ предмета и т. д. Всѣ эти недостатки изустной рѣчи, весьма непріятные и въ частной бесѣдѣ, имѣютъ огромное значеніе въ бесѣдѣ дѣловой. У насъ весьма часто по-

падаются лица, весьма развитыя, знающія и умныя, которыя, желая вамъ высказать какое-нибудь дѣло, являются истинными мучениками неразвитости своего дара слова: надоѣдаютъ слушателю, утомляютъ его и часто теряютъ весьма много въ жизни отъ того, что школа не позаботилась развить въ нихъ во-время врожденный даръ слова. Въ германскихъ же и швейцарскихъ школахъ упражненія въ изустной рѣчи начинаются со вступленія ребенка въ школу и оканчиваются только съ его выходомъ; въ этихъ школахъ обращаютъ еще болѣе вниманія на изустную рѣчь, чѣмъ письменную.

При изустныхъ вопросахъ надобно соблюдать, повидимому, незначительное, но весьма важное правило методологіи. Никогда не слѣдуетъ обращаться съ вопросомъ къ одному ученику, но къ цѣлому классу. Ученики же, которые могутъ отвѣчать на этотъ вопросъ, должны слегка приподнять руку, и потомъ уже учитель называетъ фамилію ученика, который долженъ отвѣтить на вопросъ. Сначала это какъ-будто замедляетъ преподаваніе, но потомъ дѣло идетъ скоро и безъ нарушенія классной тишины. Пріемъ этотъ, употребляемый рѣшительно во всѣхъ порядочныхъ заграничныхъ школахъ, очень практиченъ: во 1-хъ, весь классъ, а не одинъ ученикъ, выслушиваетъ вопросъ учителя и приготовляетъ на него отвѣтъ, и эта одна изъ причинъ, почему въ германскихъ и швейцарскихъ школахъ гораздо менѣе отсталыхъ учениковъ, чѣмъ у насъ; и во 2-хъ, учитель по числу поднятыхъ рукъ судитъ о томъ, насколько классъ его понимаетъ. Тотъ же пріемъ соблюдается и при объясненіяхъ учителя: понимающіе учителя послѣ каждой мысли подымаютъ руку кверху, не понимающіе не подымаютъ. Поднятая рука или неподнятая напрасно всякій разъ, какъ это откроется, вызываетъ замѣчаніе со стороны учителя.

Письменныя упражненія дара слова должны уже слѣдовать послѣ изустныхъ въ постепенности, сообразной съ возрастомъ дѣтей, ихъ развитіемъ, ихъ навыкомъ въ механизмѣ письма и ихъ умѣньемъ письменно излагать свои мысли.

Изъ бесѣды съ учениками и по прочтеніи относящейся къ ней статьи учителю легко уже выбрать нѣсколько вопросовъ, на которые дѣти или уже отвѣчали изустно, или могутъ, по аналогіи

другихъ вопросовъ, отвѣтить безъ большого труда. Выставляя такіе вопросы на классной доскѣ, учитель долженъ имѣть въ виду возможный на нихъ отвѣтъ и разсчитывать этотъ отвѣтъ по силамъ учениковъ и по ихъ привычкѣ къ правильному письму. Такъ, сначала, если дѣти очень слабы, онъ можетъ задавать такіе вопросы, на которые ученикъ можетъ отвѣчать, повторяя вопросъ въ отвѣтѣ (*что необходимо должно соблюдать какъ при изустныхъ, такъ и письменныхъ отвѣтахъ учениковъ на вопросы учителя*, по крайней мѣрѣ въ первые годы ученія) и прибавивъ къ нимъ одно или два слова. Эта самая простая форма письменныхъ упражненій весьма полезна; уже самый переводъ вопросной формы въ отвѣтную и переписка написаннаго учителемъ полезны для такихъ маленькихъ сочинителей. Потомъ письменные вопросы слѣдуетъ усложнять, точно такъ какъ изустные, о которыхъ уже говорено выше.

Необходимо вопросы располагать такъ, чтобы изъ отвѣтовъ вышло стройное описаніе предметовъ коротенькими предложеніями. Потомъ, написавши только одни отвѣты, слѣдуетъ показать дѣтямъ, какъ лучше связать эти коротенькія предложенія, чтобы изъ нихъ вышла по возможности стройная рѣчь.

Кромѣ упражненій въ разсказахъ описательныхъ, слѣдуетъ упражнять дитя и въ разсказахъ послѣдовательныхъ во времени, т. е. историческихъ, въ разсказахъ событій, слѣдующихъ одно за другимъ.

Весьма хорошо также сдѣлаетъ наставникъ, если прибавитъ къ своимъ занятіямъ библейскіе разсказы, за что, конечно, ни одинъ законоучитель не будетъ въ претензіи. Эти разсказы, кромѣ ихъ нравственнаго достоинства, имѣютъ еще неподражаемое достоинство наивной истины и превосходно подготовляютъ дѣтей къ пониманію впослѣдствіи разсказовъ историческихъ. Жизнь еврейскаго народа, какъ она отразилась въ библіи, начинаясь событіями тѣснаго семейнаго быта и доходя постепенно до событій быта народнаго, составляетъ самое педагогическое введеніе во всеобщую исторію. Самыя же событія легко найти въ библіи, которою и долженъ преимущественно пользоваться наставникъ, а не священными исторіями, по большей части портящими библейскіе разсказы. Историческіе разсказы должно вести такъ, чтобы въ первый разъ

были разсказаны только главнѣйшія черты событія и, когда эти черты напечатлѣются въ памяти дѣтей, тогда только слѣдуетъ уже привязывать къ нимъ второстепенныя происшествія и подробности. Одна, прочно залегшая, черта въ состояніи потомъ выдержать на себѣ множество привязанныхъ къ ней подробностей. Если же вы передаете разомъ подробный и длинный разсказъ, то ребенокъ замѣтитъ мелочь и не замѣтитъ главнаго.

Весьма полезно возстановлять изустный разсказъ учителя цѣлымъ классомъ: что забудетъ одинъ ученикъ, то припомнитъ другой, и если разсказъ учителя былъ сколько-нибудь занимателенъ и расположенъ педагогически, то и цѣлый классъ непремѣнно воспроизведетъ его во всѣхъ подробностяхъ. То же что разскажетъ цѣлый классъ, непремѣнно разскажетъ потомъ каждый ученикъ. Такихъ разсказовъ впродолженіи года должно быть немного, но они должны потомъ повторяться часто: сначала словесно, а потомъ письменно.

II.

Вторую цѣль въ преподаваніи русскаго языка составляетъ усвоеніе формъ языка, выработанныхъ какъ народомъ, такъ и литературой; но чтобы вполнѣ уяснить себѣ эту цѣль и видѣть средства къ ея достиженію, слѣдуетъ прежде понять хорошо, что такое языкъ народа, которому мы хотимъ учить

Языкъ народа есть произведеніе творческой способности дара слова не одного человѣка и не одной человѣческой жизни, а безчисленныхъ жизней, безчисленныхъ поколѣній.

Въ языкѣ своемъ народъ, въ продолженіи многихъ тысячелѣтій и въ милліонахъ индивидуумовъ, сложилъ свои мысли и свои чувства. Природа страны и исторія народа, отражаясь въ душѣ человѣка, выражались въ словѣ. Человѣкъ исчезалъ, но слово, имъ созданное, оставалось безсмертной и неисчерпаемой сокровищницей народнаго языка; такъ что каждое слово языка, каждая его форма, каждое выраженіе есть результатъ мысли и чувства человѣка, черезъ которыя отразилась въ словѣ природа страны и исторія народа. Наслѣдуя слово отъ предковъ нашихъ, мы наслѣдуемъ не только средства передавать наши мысли и чувства,

но наслѣдуемъ самыя эти мысли и самыя эти чувства. Отъ всей жизни народа это единственный живой остатокъ на землѣ, и мы наслѣдники этихъ живыхъ богатствъ, въ которыхъ сложились всѣ результаты духовной жизни народа.

Вводя дитя въ народный языкъ, мы вводимъ его въ міръ народной мысли, народнаго чувства, народной жизни, въ область народнаго духа. Съ такой точки зрѣнія слѣдуетъ смотрѣть на эту вторую цѣль изученія народнаго языка. Вотъ почему, передавая дѣтямъ какое-нибудь произведеніе народной словесности или его литературы, мы только тогда вводимъ дитя въ обладаніе формами народнаго языка, если дѣйствительно уясняемъ ему ту мысль и то чувство, которыя въ нихъ выразились; въ то же время вводимъ его, черезъ формы языка, въ пониманіе народной жизни, народной поэзіи, народной логики, словомъ въ область народнаго духа. Только усвоивъ мысль и чувство, создавшія формы языка, дитя дѣйствительно овладѣваетъ этою формою и въ этой формѣ получаетъ ключъ къ сокровищницѣ народнаго духа. Съ такой точки зрѣнія мы понимаемъ, во-1-хъ, все значеніе изученія народнаго слова и что, взявъ на себя преподаваніе этого предмета, мы принимаемъ вмѣстѣ съ тѣмъ обязанность черезъ слово ввести дитя въ область духовной жизни народа. Вотъ почему, приступая къ изученію какого-нибудь стихотворенія, будетъ ли то пѣсня Кольцова, или басня Крылова, или стихъ Пушкина, или народная пѣсня и сказка, мы должны прежде сами усвоить себѣ хорошо это произведеніе, должны сдѣлать ему строгую, логическую и эстетическую оцѣнку и опредѣлить, что въ немъ есть народнаго и почему оно заслуживаетъ изученія. Кромѣ того, на каждое такое произведеніе мы должны смотрѣть какъ на окно, черезъ которое можемъ показать дѣтямъ ту или другую сторону народной жизни.

Но еще недостаточно, чтобы дѣти поняли подобное произведеніе, а надобно, чтобы они его почувствовали. Въ поэтическихъ произведеніяхъ многое понимается только чувствомъ и не можетъ быть объяснено умомъ.

Эти два требованія: первое, чтобы дѣти поняли образцовое произведеніе, и второе, чтобы дѣти его почувствовали, на практикѣ часто противорѣчатъ одно другому. Длинныя подробныя объясненія поэтическаго произведенія ослабляютъ его впечатлѣніе на

чувство, а съ другой стороны впечатлѣніе на чувство возможно только тогда, когда образцовое произведеніе совершенно понято. Чтобы избѣжать этого затрудненія, слѣдуетъ *предварительно* доводить дитя до пониманія того произведенія, которое предполагается прочесть, и потомъ уже читать его, не ослабляя впечатлѣнія излишними толкованіями; такъ напр., прежде чѣмъ вы прочтете дѣтямъ какую-нибудь пѣсню Кольцова, въ которой рисуется та или другая сторона нашей народной жизни, побесѣдуйте съ ними объ этой сторонѣ и побесѣдуйте такъ, чтобы пѣсня Кольцова была поэтическимъ результатомъ вашей бесѣды. Тогда дитя, не затрудняясь уже пониманіемъ пѣсни, приметъ вполнѣ ея поэтическое впечатлѣніе. Если вы хотите прочесть дѣтямъ басню Крылова, то возьмите какой-нибудь случай изъ дѣтской жизни, гдѣ бы именно выражалась та слабость или тотъ недостатокъ, на которые нападаетъ Крыловъ въ своей баснѣ. Разсказывая этотъ случай, вы можете уже употреблять тѣ народныя выраженія, которыя употреблялъ Крыловъ въ баснѣ; а потомъ прочтите басню: ея юморъ и ея народные обороты подѣйствуютъ на чувства дѣтей.

Басни и пѣсни должны почти разучиваться во время урока, чтобы не давать большого труда дѣтямъ учить басню внѣ класса; потому что это трудное зазубриваніе стихотвореній убиваетъ ихъ эстетическое впечатлѣніе на душу дитяти; въ классѣ же подъ руководствомъ учителя, помогающаго вопросами памяти дѣтей, изученіе стихотворенія идетъ очень скоро.

Кромѣ выше изложенной цѣли, при изученіи образцовъ народнаго творчества слѣдуетъ имѣть въ виду подготовленіе матерьяла для будущаго изученія исторіи литературы и не только сообщать дѣтямъ этотъ матерьялъ, но и помогать имъ понимать истинное значеніе того или другого произведенія, дѣлая ему, доступную для возраста учащихся, критическую оцѣнку; такъ напр., показывая логическую стройность произведенія, вѣрность дѣйствительности, мѣткость выраженій и т. п. Пустые восторги, которые могли бы только пріучить дѣтей къ фразѣ, конечно, должны быть исключены. Лучше оставить произведенію самому дѣйствовать въ душѣ дѣтей, чѣмъ опошлить его такой критикой.

Выборъ образцовъ изъ нашей литературы для усвоенія при первоначальномъ преподаваніи чрезвычайно затруднителенъ. Дѣт-

ской литературы у насъ почти не существуетъ. Ни одинъ замѣчательный талантъ у насъ не трудился для дѣтей и, кромѣ того, наша прежняя поэзія, имѣющая общечеловѣческій характеръ, устарѣла и по формѣ своей недоступна дѣтямъ, а новая приняла то отрицательное, стонущее направленіе, которое, имѣя свое оправданіе въ историческихъ явленіяхъ, тѣмъ не менѣе вовсе не годится для дѣтей. Ребенку нечего отрицать, ему нужна положительная пища; кормить его ненавистью, отчаяніемъ и презрѣніемъ можетъ только человѣкъ, вовсе не понимающій потребностей дѣтства. Мы не должны забывать, что какой-нибудь желчный стихъ, „облитый горечью и злостью“, совсѣмъ не такъ отражается въ дѣтской душѣ, какъ въ нашей. Если же мы и навяжемъ этотъ стихъ дѣтямъ, то это будетъ старческая гримаса на молоденькомъ личикѣ. И дурно то, что эта гримаса привитая насильственно, удерживается иногда упорно, такъ что въ наше время, благодаря такимъ преподавателямъ русской словесности, можно иногда видѣть 13-ти лѣтняго мальчика съ постоянной улыбкой презрѣнія на лицѣ и съ желчью въ словахъ. Что же это такое?—Ложь, новомодная, — но все-таки ложь; ни чѣмъ не лучше, а еще пожалуй и хуже, заученыхъ восторговъ какими-нибудь старинными одами. Не должно насильственно и преждевременно развертывать никакого чувства въ дѣтяхъ, если мы не хотимъ, чтобы это чувство не походило на цвѣтокъ, насильственно развернутый дѣтскими руками. Чувство, развернувшееся въ насъ подъ вліяніемъ фактовъ жизни, можетъ и выразиться фактами. Чувство, развернутое словами, и выразится только словами. А довольно уже съ насъ пустыхъ болтуновъ!

Принимая въ соображеніе, что литературное произведеніе должно только удовлетворять уже развивающемуся чувству въ дѣтяхъ, мы очень будемъ затруднены въ выборѣ. Кромѣ народныхъ сказокъ и немногихъ народныхъ пѣсенъ, созданныхъ воспитательнымъ геніемъ народа, мы найдемъ въ нашей литературѣ очень немного пригоднаго для дѣтскаго возраста; немногія стихотворенія Кольцова, весьма немногія басни Крылова и Дмитріева, кое-что изъ произведеній Пушкина, Полонскаго, Аксакова, Даля, Майкова — вотъ почти и весь кругъ литературныхъ произведеній, возможныхъ для изученія дѣтьми. Впрочемъ, нѣкоторыми

произведеніями, проникнутыми глубокимъ, вовсе не дѣтскимъ смысломъ или чувствомъ, можетъ воспользоваться преподаватель, обращая вниманіе только на внѣшнюю сторону произведенія; такъ напр., иная басня Крылова, поражающая сатирою такія общественныя отношенія, о которыхъ преждевременно было бы говорить дѣтямъ, есть въ тоже время прекрасный характеристическій разсказъ изъ жизни животныхъ. На этой оболочкѣ и долженъ остановиться преподаватель. Вотъ почему почти изъ всѣхъ басенъ Крылова слѣдуетъ выкидывать заключительную мораль. Точно также можно, напр., прочесть дѣтямъ стихотвореніе Некрасова „Несжатая полоса“ и т. под. Но, ради Бога, не вносите въ душу дѣтей тѣхъ стоновъ и воплей, которые страшно преждевременны, если они серьёзны, и отвратительны, если они дѣлаются только глупою привычкою, фразами, которымъ не отвѣчаетъ сердце. И чѣмъ лучше чувство, которое выражено въ такомъ стихотвореніи, тѣмъ болѣе жаль, что самая возможность этого чувства подорвана раннимъ обезьянствомъ. Таково уже свойство души человѣческой: привыкая къ фразѣ, она перестаетъ отвѣчать чувствомъ на эту фразу. И развѣ мало мы видимъ людей съ благороднымъ презрѣніемъ на устахъ, съ Байроновскою желчью въ словахъ и съ самою крупною пошлостью въ сердцѣ?

То же самое, что сказалъ я о преждевременномъ и насильственномъ вызываніи чувства, относится и къ морали. Если вы хотите сдѣлать дитя негодяемъ, то пріучите его съ дѣтства повторять всевозможныя нравственныя сентенціи, и потомъ они не будутъ уже производить на него никакого вліянія. Но это вовсе не значитъ, чтобы преподаватель отечественнаго языка, какъ и всякій другой воспитатель, не долженъ былъ заботиться о развитіи нравственнаго чувства въ дѣтяхъ. Все и въ школѣ и въ преподаваніи должно быть нравственно такъ, чтобы само говорило за себя, не нуждаясь въ сентенціяхъ. Если же преподаватель и можетъ говорить о томъ или другомъ нравственномъ качествѣ, то только чисто съ филологическою цѣлью, съ цѣлью объяснить значеніе словъ, такихъ, какъ напр., гордость, смиреніе и т. под. На нравственное же чувство должно дѣйствовать непосредственно само литературное произведеніе, и это вліяніе литературныхъ произведеній на нравственность очень велико: то литературное произве-

деніе нравственно, которое заставляетъ дитя полюбить нравственный поступокъ, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженныя въ этомъ произведеніи. Кромѣ того, всякое искреннее наслажденіе изящнымъ есть уже само по себѣ источникъ нравственнаго чувства. Сухая сентенція нисколько не поможетъ дѣлу, но, напротивъ, только повредитъ ему.

III.

Третья цѣль, которая достигается при первоначальномъ преподаваніи отечественнаго языка, есть усвоеніе грамматики. Въ прежнее время это была первая и даже единственная цѣль; теперь она часто вовсе забывается. И то и другое вредно: исключительное изученіе грамматики не развиваетъ въ дитяти дара слова; отсутствіе грамматики не даетъ дару слова сознательности и оставляетъ дитя въ шаткомъ положеніи; на одинъ навыкъ и развитый инстинктъ слова, во всякомъ случаѣ, положиться трудно; но знаніе грамматики безъ навыка и развитія дара слова также ни къ чему не ведетъ. Слѣдовательно, то и другое необходимо. Но что должно предшествовать: навыкъ или грамматика? Вопросъ этотъ рѣшаетъ исторія языка. Грамматика вездѣ является только выводомъ изъ наблюденій надъ языкомъ, уже создавшимся. Точно то же должно быть и въ преподаваніи: каждое грамматическое правило должно быть выводомъ изъ употребленія формъ, уже усвоенныхъ дѣтьми. Когда же дѣлать этотъ выводъ? Этотъ вопросъ разрѣшается только практикою: преподаватель долженъ знать умственный уровень своего класса и чувствовать, когда то или другое грамматическое правило можетъ быть ясно понято дѣтьми безъ всякаго заучиванія; потому что заучиваніе грамматики есть такая же нелѣпость, какъ заучиваніе логики или ариѳметики. Но, занимаясь съ дѣтьми изустными бесѣдами, чтеніемъ и письменными упражненіями, самъ преподаватель долженъ постоянно имѣть въ виду тѣ грамматическія правила, которыя со временемъ сообщитъ дѣтямъ, и вести дѣло такъ, чтобы правило вытекало потомъ изъ упражненій, какъ ихъ необходимый логическій выводъ.

Грамматика языка, какъ мы уже сказали, есть его логика; а потому логическія упражненія болѣе всего подготовляютъ къ изу-

ченію грамматики. Чтобы уяснить больше, въ чемъ должно состоять это подготовленіе къ грамматикѣ, мы раздѣлимъ его на два естественные отдѣла: на подготовленіе къ синтаксису и подготовленіе къ этимологіи, или иначе—на подготовленіе къ пониманію состава предложеній и періодовъ—и на подготовленіе къ пониманію значенія и состава отдѣльныхъ словъ.

Къ пониманію состава предложеній и періодовъ, къ синтаксису, преподаватель подготовляетъ дитя логическими упражненіями, о которыхъ мы говорили выше, и разборомъ письменныхъ упражненій; такъ, напр.: уясняя выбранное предложеніе вопросами: о комъ или о чемъ здѣсь говорится? что дѣлаетъ предметъ, о которомъ говорится? когда онъ это дѣлаетъ? чѣмъ? при какихъ обстоятельствахъ? каковъ предметъ по формѣ, по цвѣту? одинъ здѣсь предметъ или два? одно онъ дѣлаетъ, или еще что нибудь? и т. п. Конечно, слова: предметъ, обстоятельство, должны быть замѣнены болѣе конкретными словами, извлеченными изъ содержанія разбираемаго предложенія; напр., о комъ здѣсь говорится? О соловьѣ. Что сдѣлалъ соловей? Полетѣлъ. Куда онъ полетѣлъ? и т. д. Весьма полезно также пріучить самихъ дѣтей дѣлать подобные вопросы. Ни въ какомъ случаѣ не надо дѣтей пріучать къ неправильному письму, а потому, если случится такая постановка знака, которую еще нельзя объяснить дѣтямъ, то слѣдуетъ просто ставить знакъ, говоря: такъ нужно, а почему—вы узнаете послѣ. Дѣти многое угадываютъ инстинктивно и пріучаются ставить знаки, не будучи еще въ состояніи объяснить, почему такъ дѣлаютъ. Этотъ полусознательный навыкъ нисколько не вреденъ, а скорѣе полезенъ. Однимъ изъ полезныхъ упражненій признаемъ мы распространеніе предложеній по извѣстнымъ loka topica, совершенно нелѣпымъ въ риторикѣ, но имѣющимъ свое мѣсто въ логическомъ подготовленіи къ грамматикѣ. Это упражненіе, которое мы видѣли во многихъ заграничныхъ училищахъ, очень живо и занимаетъ дѣтей. Учитель, напр., пишетъ на доскѣ слово *бѣжала* и говоритъ дѣтямъ, чтобы они придумали какое-нибудь слово: кто бѣжала? Одинъ говоритъ: дѣвочка, другой—лошадь, третій—собака и т. д. Учитель выбираетъ слово, которое болѣе соотвѣтствуетъ его цѣли, и пишетъ его на доскѣ самъ, или поручаетъ кому-нибудь изъ дѣтей; потомъ продолжаетъ спрашивать

дальше: гдѣ бѣжала собака? Одинъ говоритъ: по улицѣ, другой— въ лѣсу и т. д. Слово это также ставится на мѣсто и т. д. Такимъ образомъ составляется простое, распространенное предложеніе. Потомъ учитель такимъ же образомъ вноситъ въ это предложеніе новое подлежащее, которое измѣняетъ окончаніе сказуемаго и опредѣленія, и дѣти сами замѣчаютъ необходимость этихъ измѣненій. Потомъ ученики, при помощи учителя, вносятъ новое сказуемое, новое опредѣленіе и т. д. Точно также вводятся вводныя слова и приложеніе, затѣмъ—придаточное предложеніе. Далѣе, уясняя причину какого-нибудь дѣйствія, цѣль его, средства и т. п., учитель переходитъ къ періодамъ. Само собою разумѣется, что здѣсь кратко очерченъ цѣлый рядъ послѣдовательныхъ упражненій, а не одно упражненіе, дѣлаемое въ одинъ урокъ. При этомъ сама собою уясняется постановка знаковъ, значеніе различныхъ частей предложенія и соотношеніе предложеній. Самыя правила грамматики должны быть передаваемы дѣтямъ при этихъ упражненіяхъ постепенно, смотря по возможности.

Въ то же самое время должно идти и подготовленіе къ этимологіи. Знакомство съ частями рѣчи обыкновенно не стоитъ дѣтямъ большого труда, особенно при такихъ упражненіяхъ въ языкѣ, какія мы выставили выше: ребенокъ скоро начинаетъ понимать, что есть названія предметовъ, есть названія качествъ, есть названія дѣйствій и т. д. Нѣсколько труднѣе усваивается дѣтьми различіе неизмѣняемыхъ частей рѣчи; но поставленные въ предложеніи предлоги, нарѣчія, союзы скоро выдаютъ свое настоящее значеніе.

Что касается до измѣненій въ окончаніяхъ по склоненіямъ, спряженіямъ и т. д., то однимъ изъ хорошихъ пріемовъ мы считаемъ слѣдующія упражненія: дѣти разсказываютъ какое-нибудь событіе въ настоящемъ времени; а учитель требуетъ потомъ, чтобы они передали тотъ же разсказъ въ прошедшемъ времени; такъ напр., вы берете коротенькое описаніе весны, и дѣти дѣлаютъ вамъ три упражненія: весна настоящая, весна прошедшая, весна будущая. Точно также передѣлывается разсказъ изъ перваго лица въ третье, изъ единственнаго числа во множественное и т. д.

Измѣненіе словъ по степенямъ сравненія иногда затрудняетъ нашихъ дѣтей своею чрезвычайною неправильностію, а потому

слѣдуетъ упражнять въ немъ дѣтей, заставляя ихъ дополнять предложенія; такъ напр., нашъ прудъ глубокъ, но рѣка еще... дѣти сами должны окончить. Такой вызовъ словъ и формъ языка изъ дѣтской памяти очень полезенъ: у дѣтей запасъ словъ и формъ родного языка обыкновенно не малъ, но они не умѣютъ пользоваться этимъ запасомъ, и вотъ этотъ-то навыкъ отыскивать быстро и вѣрно въ памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно изъ важнѣйшихъ условій развитія дара слова. Учитель долженъ дать дѣтямъ этотъ навыкъ, въ то же время обогащая постепенно самый умственный запасъ, и развить въ дѣтяхъ чутье языка, которое угадываетъ, что форма не та, какая требуется. Не должно забывать, что сколько бы мы ни вносили сознательности въ нашу рѣчь, многое зависитъ отъ вѣрности и развитія нашего словеснаго инстинкта: ребенокъ четырехъ или пяти лѣтъ, никогда не слышавшій какого-нибудь глагола, а тѣмъ менѣе какихъ-нибудь грамматическихъ правилъ, по большей части начинаетъ спрягать новый для него глаголъ правильно, вслѣдствіе безсознательнаго инстинктивнаго навыка. Этотъ инстинктъ не только должно приводить въ сознаніе грамматикою, но и усиливать его безпрестаннымъ упражненіемъ.

Особенное значеніе для этимологіи вообще и въ частности для ороографіи имѣетъ словопроизводство, которое и занимаетъ дѣтей, представляя для нихъ нѣчто въ родѣ игры въ слова. Учитель беретъ какое-нибудь слово,—потомъ говоритъ и пишетъ нѣсколько словъ, имѣющихъ съ первымъ общій корень; повторяетъ это упражненіе три-четыре раза, и дѣти, еще не знающія, что такое корень слова и слова одного корня, инстинктивно пріучаются къ этому упражненію и на выбранное учителемъ слово подбираютъ сначала медленно одно-два слова одного корня, а потомъ дѣлаютъ это все быстрѣе, и классъ отыскиваетъ обыкновенно почти всѣ слова одного корня. Это упражненіе не только даетъ дѣтямъ власть надъ тѣмъ запасомъ словъ, который безсознательно лежитъ въ ихъ памяти, но служитъ однимъ изъ лучшихъ приготовительныхъ упражненій къ ороографіи.

Обыкновенно употреблявшійся у насъ такъ называемый грамматическій разборъ есть само по себѣ очень хорошее упражненіе; но постоянное употребленіе одного этого упражненія въ про-

долженіи нѣсколькихъ лѣтъ дѣлаетъ его для дѣтей невыносимо скучнымъ. Мы совѣтуемъ прибѣгать къ нему изрѣдка, для того только, чтобы повторить уже усвоенныя дѣтьми грамматическія свѣдѣнія и привести ихъ въ новую систему, сообразную съ разбираемымъ отрывкомъ. Такая перетасовка пріобрѣтенныхъ свѣдѣній весьма полезна для развитія и укрѣпленія ума. Разборъ долженъ усложняться постепенно. Такъ напр., ученикъ, узнавшій уже, что такое имя существительное, отыскиваетъ въ прочитанномъ имъ отрывкѣ всѣ имена существительныя, потомъ прилагательныя и существительныя, далѣе глаголы въ прошедшемъ времени и т. п., наконецъ достигаетъ до разбора этимологическаго и синтаксическаго, предложенія за предложеніемъ и слова за словомъ. Но останавливаться долго надъ этимъ послѣднимъ упражненіемъ не слѣдуетъ. У насъ же въ прежнее время, а во французскихъ школахъ и теперь, въ какой классъ ни придешь—все разборъ да разборъ. Скажемъ, не обинуясь, что это любимая форма для занятій лѣнивыхъ учителей; ничего не можетъ быть покойнѣе, какъ заставлять учениковъ одного за другимъ—разбирать на удачу развернутую страницу, разбирать не только изустно, но и письменно. Но что это за скучная и безполезная меледа для учащихся?! Письменный разборъ, какъ вещь совершенно безполезную, мы совѣтуемъ рѣшительно исключить и замѣнить его другими письменными упражненіями, заключающими въ себѣ болѣе смысла и занимательности для учащихся. А то къ чему же могутъ привести эти вѣчныя переписыванья впродолженіи многихъ лѣтъ: „домъ — имя сущ. нариц., муж. р. единств. ч.“ и т. д.?

Мы не входимъ здѣсь въ подробности самихъ упражненій, предоставляя это практикамъ, и знаемъ очень хорошо, что, кромѣ перечисленныхъ нами, можно найти еще много другихъ; мы же перечислили только такія, пользу которыхъ испробовали сами и которыя особенно намъ понравились въ русскихъ и заграничныхъ школахъ.

Нужно ли систематическое изученіе грамматики? Мы считаемъ его необходимымъ, или, по крайней мѣрѣ, чрезвычайно полезнымъ, полезнымъ для всякаго ученика, необходимымъ для тѣхъ учениковъ, которымъ предстоятъ еще впереди занятія науками, или которые сами современемъ будутъ учить другихъ.

Обладая большимъ запасомъ словъ и формъ и развитымъ навыкомъ въ ихъ употребленіи, ученикъ сводитъ все это въ одну систему при систематическомъ изученіи грамматики. Это полезно потому, что развиваетъ сознаніе дитяти, укрѣпляетъ въ немъ уже пріобрѣтенное и пріучаетъ дитя, съ одной стороны, къ наблюденію надъ такимъ духовнымъ предметомъ, какъ слово, а съ другой — къ логической системѣ, первой научной системѣ. У насъ многіе вооружались противъ научныхъ системъ въ преподаваніи и, конечно, если система предшествуетъ предмету, то она не годится для дѣтей; но если она является результатомъ изученія предметовъ одного рода, то въ высшей степени полезна. Только система, конечно, разумная, выходящая изъ самой сущности предметовъ, даетъ намъ полную власть надъ нашими знаніями. Голова, наполненная отрывочными, безсвязными знаніями, похожа на кладовую, въ которой все въ безпорядкѣ и гдѣ самъ хозяинъ ничего не отыщетъ; голова, гдѣ только система безъ знанія, похожа на лавку, въ которой на всѣхъ ящикахъ есть надписи, а въ ящикахъ пусто.

Истинная педагогика, избѣгая обѣихъ крайностей, дастъ ученикамъ прежде матеріалъ, и по мѣрѣ накопленія этого матеріала приводитъ его въ систему. Чѣмъ болѣе и разнообразнѣе накопляется матеріалъ, тѣмъ выше становится система и, наконецъ, достигаетъ до отвлеченности логическихъ и философскихъ положеній. Въ постройкѣ такого міросозерцанія въ головѣ учащихся принимаютъ, конечно, участіе преподаватели всѣхъ предметовъ; но мы полагаемъ, что именно на преподавателѣ русскаго языка и словесности лежитъ обязанность обзора всѣхъ пріобрѣтаемыхъ дѣтьми знаній и приведеніе ихъ въ стройную логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, въ которую должно облечься всякое знаніе, чтобы сдѣлаться истинною собственностію человѣческаго сознанія.

Голосъ,
1865 г., № 63 [1]).

Одна изъ темныхъ сторонъ германскаго воспитанія.

Всякій русскій, пріѣзжая въ Германію, невольно обращаетъ вниманіе на толпы дѣтей, различнаго возраста, которыя каждое утро, съ сумочками за плечами, идутъ, бѣгутъ, прыгаютъ и ползутъ по всѣмъ улицамъ, отыскивая каждый свою школу. Путешественники и путешественницы, конечно, не пропускаютъ этого явленія безъ восторженныхъ восклицаній въ честь германскаго образованія и нѣсколькихъ „увы!“ и „ахъ!“ въ честь русскаго невѣжества.

На меня, какъ и на другихъ, эти толпы дѣтей, ищущихъ просвѣщенія, произвели также весьма пріятное впечатлѣніе, и я отъ души пожелалъ, чтобъ на улицахъ нашихъ городовъ и деревень чаще попадались мальчики съ книжками, чѣмъ съ бабками въ рукахъ. Мнѣ показалось только страннымъ, почему дѣти 6-ти, 5-ти и даже 4-хъ лѣтъ, въ такихъ платьицахъ, которыя ясно показываютъ достаточное состояніе ихъ родителей, идутъ искать въ школѣ правильнаго надзора и первыхъ начатковъ ученія. Я понимаю необходимость пріютовъ и малолѣтнихъ школъ для дѣтей такихъ родителей, которые цѣлый день заняты работою, и, можетъ быть, работаютъ внѣ дома; „но почему же—думалъ я — матери достаточныхъ семействъ также посылаютъ въ школу такихъ малютокъ, для которыхъ и вообще-то ученье, а не только школьное, еще слишкомъ преждевременно? Какая же здравая педагогика не согласится, что для дѣтей этого возраста

[1]) [Былъ и отдѣльный оттискъ. Спб. 1865, въ 16-ю долю листа, 20 страницъ; цензурованъ 4-го марта 1865 года].

самое лучшее воспитательное мѣсто — отеческій домъ, а лучшая воспитательница и наставница — родная мать? Если ужъ должно начинать учить пятилѣтняго ребенка, то, конечно, понемногу, и неужели мать не можетъ удѣлить для этого какіе-нибудь полчаса, много что часъ, изъ своего дня. Новые методы первоначальнаго ученія сдѣлали его не только дѣломъ легкимъ, но истиннымъ наслажденіемъ, особенно если ученикъ или ученица — родное дитя; почему же нѣмецкія матери отказываются отъ этого наслажденія?“

Вотъ вопросы, которые естественно пробудились во мнѣ, при взглядѣ на такое непедагогическое явленіе въ такой педагогической странѣ.

Впослѣдствіи, посѣщая пріюты и малолѣтнія школы (Klein-Kinderschulen), я находилъ ихъ не только полными, но даже переполненными, и хотя многія изъ нихъ устроены педагогически, но я не видѣлъ ни одной, которая заставила бы меня позабыть, что настоящее мѣсто для дѣтей этого возраста въ семьѣ. А мало ли я видѣлъ и такихъ школъ, гдѣ старшенькія еще что-нибудь дѣлаютъ, а младшія только пріучаются сидѣть смирно, ничего не дѣлая, что̀ такъ несообразно съ законными требованіями дѣтской природы? Да и чего же требовать отъ наставника или наставницы, оплачиваемыхъ всегда весьма скудно, которымъ навалили на руки десятковъ пять или шесть чужихъ дѣтей, если сама мать находитъ труднымъ занять полезно своего ребенка?

Такимъ образомъ, еще не посѣщая женскихъ учебныхъ заведеній Германіи, я былъ уже отчасти предубѣжденъ противъ нихъ, думая, что они не выполняютъ своей обязанности, если не развиваютъ въ женщинѣ желанья и умѣнья самой воспитывать и учить своихъ дѣтей. Скоро же я убѣдился, что такъ называемыя высшія женскія школы (Höhere-Töchterschule [1]), которыхъ теперь такое множество въ Германіи, и *не могутъ* развить въ

---

[1]) Я говорю здѣсь исключительно объ обыкновенныхъ Höhere-Töchterschule, которыми обзавелись всѣ сколько-нибудь значительные города Германіи. Я не говорю здѣсь о народныхъ женскихъ школахъ, раздѣляющихъ общую участь народныхъ школъ, ни о тѣхъ исключительныхъ явленіяхъ, которыхъ немного и которыя, какъ напримѣръ, Einwochner-Mädchenschule въ Бернѣ, описанная мною въ другомъ мѣстѣ, нисколько не подходятъ подъ общій уровень. Я говорю здѣсь объ общемъ явленіи, а не объ исключеніяхъ.

своихъ воспитанницахъ воспитательныхъ и учебныхъ стремленій, столь свойственныхъ женщинѣ; не могутъ потому, что прекращаютъ свое вліяніе на дѣвушку почти въ то самое время, когда это вліяніе дѣйствительно могло бы быть плодотворнымъ. Изъ большинства *высшихъ женскихъ школъ* ученицы выходятъ 15-ти, рѣдко 16-ти, а иногда даже 14-ти лѣтъ, то-есть именно въ томъ возрастѣ, когда для женщины только что начинается возможность вполнѣ сознаннаго и сочувственнаго ученья.

Самое дорогое время для сознательнаго ученья и правильнаго развитія женщины есть, безспорно, время отъ 16-ти до 18-ти и 20-ти лѣтъ, когда именно развертывается вся воспріимчивость женской души, и сѣмена просвѣщенія падаютъ на плодотворную почву, согрѣтую чувствомъ и самосознаніемъ. И вотъ, при самомъ началѣ этого періода, дѣвушка прекращаетъ систематическое занятіе наукою и поступаетъ подъ надзоръ своей матери, которая, получивъ сама такое же дѣтское, а часто еще и слабѣйшее образованіе, конечно, не можетъ продолжать дѣла, начатаго школою. Здѣсь начинаются для дѣвушки хозяйственныя хлопоты въ отцовскомъ домѣ, пока смѣнятся такими же хлопотами въ домѣ мужа. Понятно, что при такомъ дѣтскомъ и не болѣе какъ отроческомъ ученьѣ, въ дѣвушкѣ не можетъ развиться ни серьёзное стремленіе къ самообразованію, ни желаніе передать его дѣтямъ: ни стремленіе учиться, ни стремленіе учить.

И дѣйствительно, я впослѣдствіи убѣдился, что хотя нѣмецкія ученицы учатся съ примѣрною добросовѣстностью, но—сообразно ихъ возрасту, то-есть какъ школьники почти тѣхъ же лѣтъ; что курсы высшихъ женскихъ школъ выполняются съ большою точностію, но очень ограниченны; что изъ исторіи и географіи, напримѣръ, познанія ученицъ крайне отрывочны и скудны; что изъ литературы, даже отечественной, свѣдѣнія кратки, сухи, лишены идеи; что о преподаваніи педагогики, сколько-нибудь основанной на физіологіи и психологіи, не можетъ быть и рѣчи.

Извѣстнѣйшіе современные германскіе педагоги, каковы, напримѣръ, Дистервегъ и Карлъ Шмидтъ, сами невысокаго мнѣнія о высшихъ женскихъ школахъ своей родины, то называя ихъ *парадными*, *вылощенными* заведеніями, воспитывающими букетныя растенія, вмѣсто того чтобъ воспитывать истинно жен-

скіе характеры, то упрекая ихъ въ недостаткѣ глубины и основательности въ образованіи и ученьѣ, то въ неумѣньѣ развить въ женщинѣ врожденную ей идею истинной красоты, то наконецъ, въ томъ, что эти школы не умѣютъ воспитывать будущихъ матерей для людей свободныхъ, въ истинномъ смыслѣ слова и т. п. [1]).

Приговоры этихъ знаменитыхъ педагоговъ мнѣ показались даже слишкомъ строгими: сколько я могъ замѣтить, то учатъ, по бо́льшей части, очень изрядно, и учатся почти вездѣ съ сознаніемъ и основательностью, доступными возрасту; но гдѣ не достаетъ возраста и естественнаго развитія для настоящаго, сознательнаго и плодотворнаго ученья, тамъ ничего нельзя сдѣлать—а на этотъ-то существенный и основной недостатокъ, изъ котораго происходятъ всѣ другіе, не указываетъ К. Шмидтъ, и не указываетъ сознательно, какъ это мы увидимъ ниже.

Посѣщая женскія высшія школы и пересматривая ихъ программы, я напрасно также старался уловить въ нихъ единство направленія и угадать, въ чемъ понимаютъ нѣмецкіе педагоги-практики отличительную особенность женскаго образованія. Вмѣсто одного направленія, я повсюду находилъ смѣсь нѣсколькихъ, и по преимуществу *двухъ*, соединяемыхъ въ каждой школѣ, и соединяемыхъ довольно нескладно. Принимая въ разсчетъ происхожденіе этихъ направленій и ихъ главную отличительную черту, я назову одно изъ нихъ *нѣмецко-хозяйственнымъ*, а другое *французско-галантерейнымъ*. Эти два направленія встрѣчаются непремѣнно въ каждой высшей женской школѣ, причемъ преобладаетъ то одно, то другое, смотря по мѣстности, гдѣ находится школа, и по классу общества, къ которому принадлежитъ большинство воспитанницъ.

Нѣмецко-хозяйственное направленіе выработано протестантскою Германіею, подъ вліяніемъ строгаго протестантскаго взгляда на женщину. Это направленіе требуетъ отъ женскаго образованія, чтобъ оно сдѣлало женщину доброй христіанкой, доброй женой, доброй матерью и, наконецъ, умной и бережливой хозяйкой. Но всѣ эти выраженія раціональнаго протестантизма, за исключеніемъ послѣдняго, оказываются, при ближайшемъ разсма-

[1]) Die Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt. Viert. Band. S. 345—347.

триваніи, лишенными опредѣленнаго содержанія. Понятія доброй христіанки, доброй жены и доброй матери—понятія очень условныя. Они измѣняются не только съ вѣкомъ и со степенью общей цивилизаціи народа, но очень разнообразны въ различныхъ слояхъ общества, и даже въ разныхъ семействахъ. Только понятіе бережливой хозяйки имѣетъ болѣе опредѣленный смыслъ.

Французское направленіе, идущее изъ Франціи, изъ ея монастырско-придворныхъ институтовъ, конечно, говоритъ также и о доброй женѣ, и о доброй матери, и о доброй христіанкѣ, но главная характеристическая черта его состоитъ въ стремленіи сдѣлать женщину возможно болѣе привлекательною и приготовить ее для парадныхъ, а не для хозяйственныхъ комнатъ [1]).

Подъ вліяніемъ перваго, нѣмецко-хозяйственнаго направленія, преподаются: чтеніе, письмо, законъ Божій, отечественный языкъ, ариѳметика, классное пѣніе, подробно мѣстная географія и исторія и кое-что изъ всеобщей; вяжутся чулки и шьется бѣлье. Подъ вліяніемъ второго, изучается разговорный французскій языкъ, иногда англійскій, изрѣдка итальянскій, всеобщая литература, ограничивающаяся произнесеніемъ на экзаменахъ стиховъ и прозаическихъ тирадъ изъ иностранныхъ писателей, изящныя рукодѣлія, отличающіяся своею безполезностью, изящная рисовка очаровательныхъ букетовъ, танцы и итальянское пѣніе.

Но если школьная практика въ Германіи не выработала одного разумнаго направленія въ женскомъ образованіи и не уяснила его отличительнаго характера, то не сдѣлала ли этого нѣмецкая педагогическая теорія, не разъ упреждавшая практику?

Возьмемъ самаго новаго, самаго либеральнаго и глубокаго изъ нѣмецкихъ педагоговъ—Карла Шмидта, заслужившаго общую извѣстность своею исторіею педагогики.

Желая уловить отличительную черту женскаго воспитанія, К. Шмидтъ обращается сначала къ физіологическому, а потомъ къ психологическому различію половъ, съ тѣмъ, чтобъ оттуда

---

[1]) Это направленіе, проникнувъ въ Германію изъ Франціи въ XVIII столѣтіи, завладѣло сначала образованіемъ высшаго класса общества, но потомъ перешло и въ образованіе средняго. Во всей своей чистотѣ сохранилось оно въ монастырскихъ институтахъ католической Германіи и въ немногихъ свѣтскихъ, аристократическихъ закрытыхъ заведеніяхъ, какъ напримѣръ Max-Joseph-Stift—въ Мюнхенѣ.

вывести основу для различія направленія въ образованіи мужчины и женщины.

„Мужчина и женщина—говоритъ К. Шмидтъ—обѣ половины человѣка, взаимно себя пополняющія, и у одной изъ этихъ половинъ болѣе высказывается какъ разъ то, что́ у другой стоитъ на заднемъ планѣ. И потому каждая изъ этихъ половинъ стремится сдѣлаться цѣлымъ человѣкомъ, муже-женою и жено-мужемъ (Mann-Weib und Weib-Mann). И потому-то любовь есть міротворящая сила, которая въ мужчинѣ и женщинѣ сама себя ищетъ и находитъ. И потому-то единеніе мужчины и женщины такъ дивно-прекрасно (wunderschön) называется на нашемъ языкѣ Ehe, что происходитъ отъ древне-германскаго ê, êa, т. е. законъ (по-русски *въ законѣ*), потому что единеніе мужчины и женщины, т. е. бракъ, есть жизненный законъ человѣчества. *Существо мужчины основано на самостоятельности, существо женщины на зависимости* [1])“.

Это послѣднее положеніе, вовсе не вяжущееся съ предыдущими, доказывается затѣмъ выводами науки, которая открыла, что „на поверхности тѣла мужчины собирается болѣе положительнаго электричества, а на поверхности тѣла женщины болѣе отрицательнаго“ [2]), хотя я никакъ не могу понять, чѣмъ отрицательное электричество хуже или слабѣе положительнаго. Далѣе К. Шмидтъ указываетъ на остовъ мужчины и женщины, и находитъ въ мужскомъ остовѣ: широкую кость, угловатость, жесткость, широкія плеча и широкую грудь, а у женщины наоборотъ: нѣжность, тонкость, узкія плеча и узкую грудь, и выводитъ изъ этого опять-таки то же: „что мужчина предназначенъ для самостоятельности и силы, а женщина для того, чтобъ подчиняться и приноровляться“. Не правда ли, было бы хорошо, еслибъ и между мужчинами стали, по ширинѣ плечъ и угловатости костей, отыскивать предназначеніе быть человѣкомъ самостоятельнымъ или подчиненнымъ?

Не говоря уже о томъ, откуда К. Шмидтъ беретъ подобные физіологическіе факты: „что у женщины господствуютъ жидкія части надъ твердыми, а у мужчины твердыя надъ жид-

[1]) Ibidem. S. 783. (Курсивъ въ подлинникѣ).
[2]) Ibidem. S. 784.

кими", также не могу понять, какъ выйдетъ предназначеніе женщины не быть самостоятельною личностью изъ того, что „мозгъ женщины абсолютно меньше и легче, а въ отношеніи тѣла больше, чѣмъ мозгъ мужчины"? Изъ этого скорѣе можно вывести наоборотъ, что женщина предназначена быть умнѣе мужчины, потому что если брать абсолютное количество мозга, то какой-нибудь носорогъ долженъ быть несравненно умнѣе самаго геніальнаго человѣка. Такъ же удачна паралель и духовнаго организма обоихъ половъ, вся основанная на настоящемъ отношеніи между мужскимъ и женскимъ развитіемъ, но нисколько не объясняющая причинъ различія въ этомъ развитіи.

И что̀ можно вывести изъ подобныхъ фразъ: „Женщина любитъ, почитаетъ, молча приноситъ себя въ жертву: только женщины умираютъ по мужьямъ; въ любви къ своему мужу и своимъ дѣтямъ — она уничтожается; семейство — ея государство: здѣсь развертывается вполнѣ ея цѣльная натура, кроткая, возвышенная, преданная, терпѣливая, покорная, полная такта, благочестивая и т. п."; или: „Каббала сравниваетъ женщину съ мѣсяцемъ и землею, а мужчину съ солнцемъ и свѣтомъ. Евреи называли женщину домомъ мужчины, и талмудъ называетъ ее стѣною, которая возведена вокругъ мужчины. Женщина принадлежитъ *земному духу* (Erdgeiste), а мужчина *всемірному* (Weltgeiste)".

Что̀ же удивительнаго, что изъ такихъ изреченій или собственнаго производства, или заимствованныхъ изъ талмуда и каббалы, К. Шмидтъ выводитъ слѣдующія гигіеническія и педагогическія правила: „Мужчинѣ нужна сильная, женщинѣ нѣжная (milde) пища, мужчинѣ — преимущественно животная, женщинѣ — растительная и т. д." [1]). Но не та ли же нѣмецкая наука показываетъ, наоборотъ, рѣшительное вліяніе пищи на развитіе организма, и что именно способомъ питанія могутъ быть произведены сильныя измѣненія въ организмѣ? Или, далѣе: „По причинѣ нѣжнаго, чувствительнаго организма женщины, ея холодныя купанья должны быть не такъ продолжительны, какъ мужскія; ея платье теплѣе мужского и т. д.". И вотъ вамъ выводы науки!

Различія въ духовномъ воспитаніи также оригинальны: „Въ

[1]) Ibidem. S. 786.

мужчинѣ должно прежде всего развивать мысль и волю, чтобъ онъ научился дѣйствовать и дѣйствовалъ въ мірѣ, какъ самосознательный его членъ (а женщинѣ развѣ Богъ отказалъ въ самосознаніи?); но при этомъ не должно быть пренебрегаемо и воспитіе чувства, чтобъ мужчина, въ своемъ мышленіи и дѣятельности, не оторвался отъ божественной жизни. Неруководимая чувствомъ мысль мужчины дѣлается теоретическимъ, а его дѣятельность практическимъ атеизмомъ. Въ воспитаніи женщины образованіе чувства есть центральное требованіе. Женщину, удовлетворяющую вполнѣ своему призванію, должны украшать всѣ религіозныя и нравственныя добродѣтели; но, прежде всего, преданность Провидѣнію, вѣра, любовь, вѣрность, кротость и скромность (кажется, не мѣшало бы и мужчинѣ позапастись этими добродѣтелями); однакожъ и мыслительныя силы ея должны оставаться вѣрными стражами при чувствѣ и т. д.“.

Но вѣдь, разсуждая такъ, весьма послѣдовательно будетъ дать и слѣдующее наставленіе: „У этого мальчика кости тонкія, грудь узкая, лобъ завалился—не давайте ему крѣпительной пищи, не укрѣпляйте его гимнастикой, не развивайте въ немъ воли и мышленія, сдѣлайте его существомъ зависимымъ, которое набивало бы трубку и чистило бы сапоги хорошо развитой натурѣ“.

Вся же эта фразеологія объ особенностяхъ женскаго воспитанія оканчивается слѣдующею премудростью;

„Женщина чувствуетъ, чтобъ думать; мужчина думаетъ, чтобъ чувствовать (?!); женщина любитъ, чтобъ жить; мужчина живетъ, чтобъ любить: и такимъ образомъ оба, въ своей двойственности, составляютъ единство. И если это такъ, то женщины, не сдѣлавшись мужчинами, будутъ рождать мужчинъ; и мужчины, не сдѣлавшись женщинами, будутъ дѣлать женщинъ счастливыми [1])“.

Неужели всѣ эти фразы, лишенныя всякаго смысла, получаютъ смыслъ только оттого, что напечатаны по-нѣмецки и въ такой

---

[1]). Чтобъ меня не заподозрили въ неправильномъ переводѣ этого курьёзнаго мѣста, то помѣщаю его здѣсь въ подлинникѣ: «Das Weib fühlt um zu denken, der Mann denkt um zu fühlen; das Weib liebt um zu leben, der Mann lebt um zu lieben—so sind beide in ihrer Zweiheit eine Einheit. Und sind sie das; dann werden die Weiber nicht Männer werden, aber Männer geboren, und werden die Männer nicht Weiber werden, aber Weiber glücklich machen». (Ibid. S. 787).

толстой и ученой книгѣ, какова педагогика К. Шмидта? Но не подумайте, чтобъ вся эта книга наполнена была такими пустыми фразами. Фразъ въ ней много, очень много, но есть много и дѣльныхъ мыслей и дѣльныхъ страницъ; безсмысленныя же фразы по поводу женскаго воспитанія свойственны не одному К. Шмидту [1]). Нѣмецкіе педагоги какъ будто сознаютъ, что не правы передъ своею женщиною, и стараются закрыть истинный смыслъ своихъ стремленій фразами и чувствительными словами: въ одно и то же время какъ-то неуклюже разнѣживаются и какъ-то нелѣпо надуваются; но, несмотря на цвѣтистыя фразы, грубая правда высказывается ясно для всякаго, кого нельзя поддѣть на слова. Вотъ эта правда:

Въ первомъ возрастѣ дѣтей, отъ 7 до 10 лѣтъ, К. Шмидтъ не отличаетъ ученія мальчиковъ отъ ученія дѣвочекъ, но проводитъ это различіе во второмъ періодѣ ученья, отъ 10-ти до 14-ти лѣтъ; здѣсь онъ требуетъ, чтобъ ученье дѣвочекъ было нагляднѣе, а ученье мальчиковъ глубже и разумнѣе [2]), такъ однако, чтобъ одна сторона не исключала другой. „Женское ученье (говоритъ К. Шмидтъ) должно съ самаго начала отзываться моментомъ красоты—этимъ женскимъ элементомъ (почему же не мужскимъ?); плетеніе и вышиваніе, вырѣзанныя и оживленныя красками картины, рисованье абрисовъ домашнейутвари, цвѣтовъ и пр., созерцаніе пластическихъ произведеній искусства и дѣйствительно прекрасныхъ картинъ, потомъ поэзія по всѣмъ ея ступенямъ, далѣе—пѣніе, это утѣшеніе дѣвушки, и игра на фортопьяно—ея радость: вотъ тѣ моменты, въ которые должна быть введена дѣвица, чтобъ войти въ искусство и въ самой себѣ представить красоту“. То-есть, переводя эти фразы на простой, человѣческій языкъ: дѣвушку должно учить тому, чему ее давнымъ давно учатъ во всѣхъ плохихъ пансіонахъ.

„Въ родномъ языкѣ дѣвушка должна быть доведена до того, чтобъ она умѣла выражать свои мысли и чувства въ простой и

---

[1]) Въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія», будучи его редакторомъ, я старался ознакомить русскую публику съ свѣтлыми сторонами педагогическихъ убѣжденій К. Шмидта.

[2]) А Дистервегъ жалуется именно на недостатокъ основательности въ женскомъ ученьѣ, и находитъ, что даже изученіе высшей математики не лишаетъ женщину женственности.

естественной формѣ, а въ англійскомъ и французскомъ до того, чтобъ она могла бѣгло выражаться на разговорномъ языкѣ".

И эта болтовня на иностранныхъ языкахъ, безполезная и даже вредная, не ведущая нисколько къ знакомству съ иностранною литературою, и почти столько же сознательная, сколько болтовня попугая, нашла себѣ защитника въ нѣмецкомъ философѣ и педагогѣ!

„Естественныя науки должны открыть дѣвушкѣ глаза на природу и ея таинственную жизнь, на ея богатство и пышность, чтобъ дѣвушка съ любовью предалась тихой дѣятельности и жизни природы (dem stillen Weben und Leben der Natur) (что̀ это такое?) и вмѣстѣ съ тѣмъ пріобрѣла знаніе о томъ, что̀ ее окружаетъ, и ка́къ *оно можетъ быть употреблено практически*; тогда какъ мальчикъ изучаетъ роды и виды минераловъ, растеній, животныхъ; въ химіи нисходитъ до познанія элементовъ; въ физикѣ дѣлаетъ предметомъ своего изученія законы жизни природы въ опытахъ и по математическимъ законамъ, въ которые вводитъ потомъ и звѣздное небо, чтобъ, наконецъ, постичь человѣка какъ микрокозмъ въ микрокозмѣ" (благоговѣй, супруга, передъ такимъ микрокозмомъ!). [1]). Но какое же можетъ быть познаніе химіи безъ познанія элементовъ и физики безъ опытовъ?

Въ третьемъ, юношескомъ періодѣ воспитанія и ученія, отъ 14 до 21 года, нѣмецкій педагогъ, оставаясь вѣрнымъ практикѣ своей родины, женщину уже не помѣщаетъ [2]).

Такимъ образомъ, и періодъ юношескаго воспитанія и ученья, и періодъ науки чужды женщинѣ. Такова германская практика; такова и ея послѣдняя педагогическая теорія, самая ученая, основанная на законахъ физіологіи и психологіи! Чего же можетъ требовать К. Шмидтъ отъ женскаго образованія и женскихъ школъ при такомъ условіи? Если женщина перестаетъ учиться уже въ отроческомъ періодѣ своей жизни, то къ чему, спрашивается, были всѣ эти громкія фразы? Впрочемъ, требованія педагога въ отношеніи женскаго образованія и невелики. Вотъ самыя существенныя: „Дѣвушкамъ, получившимъ образованіе въ (нынѣшнихъ) высшихъ женскихъ школахъ, не достаетъ, но боль-

[1]) Ibid. S. 810.
[2]) Ibid. S. 811.

шей части глубины и основательности въ образованіи, такъ какъ при ученьи выходятъ изъ того предположенія, что женскій духъ, въ отношеніи интелигенціи, можетъ только касаться поверхности, и вотъ почему онѣ не привыкаютъ къ самостоятельному размышленію и глубокому убѣжденію, ко внимательному разсматриванію природы, къ правильному сужденію и вѣрнымъ выводамъ изъ явленій; такъ что женщина не можетъ поступать со смысломъ и обдуманно при стряпнѣ и стиркѣ, возлѣ печки и гардероба, съ сахаромъ и молокомъ, при постели больного и въ воспитательной комнатѣ“ [1]).

Что постель больного и воспитательная комната попали сюда только для того, чтобъ прикрыть грубый смыслъ тирады, въ этомъ нетрудно убѣдиться. Если въ программу ученья дѣвушки не вошли и не могутъ войти, по малолѣтству ученицъ, ни физика съ опытами, ни химія съ элементами, ни физіологія, ни психологія, ни гигіена, ни педагогика, то что́ же остается дѣлать женщинѣ при постели больного и въ воспитательной комнатѣ? Стирать пеленки и перетирать разныя стклянки и различныя посудины. Но, если вы выбросите изъ этой тирады воспитательную комнату и постель больного, употребленныя здѣсь какъ золотой порошокъ въ вонючихъ пилюляхъ, то что́ же останется? Самымъ циническимъ образомъ выраженное желаніе приготовить въ женщинѣ думающій, хозяйственный прессъ для выжимки всего, что́ можно выжать изъ всякихъ тряпокъ, варепыхъ костей, кофейной гущи, гнилой картофели, чтобъ ничто въ хозяйствѣ даромъ не пропадало.

Мы не обвиняемъ практику женскаго воспитанія, потому что она почти вездѣ одна и та же, хотя даже французская женщина, не говоря уже объ англичанкѣ и американкѣ, по выходѣ изъ школы, по большей части плохой, поставлена обычаями народа въ болѣе благопріятныя условія для своего самостоятельнаго развитія, чѣмъ женщина нѣмецкая. Нѣмецъ наглухо заперъ для женщины и свои университеты, и свои ученыя собранія, почти также заперъ и свои книги, написанныя по большей части языкомъ, который трудно понимается безъ долгаго школьнаго подго-

[1]) Ibid. S. 345.

товленія; даже въ учительницы онъ пустилъ женщину неохотно. Мы не обвиняемъ практику и потому уже, что она вездѣ слагается полусознательно; но не можемъ не обвинить философа и педагога, который своею наукой поддерживаетъ такую практику, основанную на безсмысленныхъ предразсудкахъ, на грубомъ себялюбіи мужчины, на его узкомъ, эгоистическомъ пониманіи истиннаго достоинства женщины.

И куда такъ спѣшитъ философъ-педагогъ съ этою несчастною женщиною? Зачѣмъ такъ торопится бросить ее полуребенкомъ, дѣвочкой, въ практическую жизнь и поскорѣе навалить на нее обязанности, которыя помѣшаютъ ей подумать о развитіи своей собственной головы и своего сердца? Нѣтъ ли тутъ уже сознательнаго разсчета на то, чтобъ отдать во власть мужчины такое несформировавшееся существо, съ тою цѣлью, чтобъ всякій мужъ сдѣлалъ изъ него то, что ему нужно? Но такое обращеніе съ женщиною, какъ съ вещью, отзывается мухамеданствомъ и вовсе чуждо христіанству.

Для христіанства, мужчина и женщина—личности равноправныя, равно самостоятельныя и равно отвѣтственныя, которыхъ только бракъ вводитъ въ разноправныя между собою отношенія. Наконецъ, это даже плохой разсчетъ для самого мужчины, если только онъ не имѣетъ выгоды быть непонятымъ и не боится сойтись съ установившимся характеромъ и развитымъ сознаніемъ. По общему признанію, нѣтъ женъ и матерей лучше, нравственнѣе, заботливѣе о семьѣ, менѣе преданныхъ свѣтскимъ удовольствіямъ и лучше умѣющихъ устроить ту атмосферу семейной жизни, которую англичане называютъ *дома*, какъ женщины Сѣверной Америки, а между тѣмъ сѣверная американская дѣвушка выходитъ замужъ обыкновенно гораздо позднѣе, чѣмъ дѣвушка Европы; если имѣетъ охоту учиться, учится много и чему хочетъ, пользуется до замужества такою свободою, о какой нѣмцу страшно и подумать, и приноситъ въ семью вполнѣ развитой характеръ и сформировавшееся міросозерцаніе.

Нельзя кстати не замѣтить, хотя вскользь, что взглядъ нѣмцевъ на женщину, смѣсь приторной сладости и грубаго разсчета, прикрытыхъ фразами истасканной морали, не остался безнаказаннымъ. Нигдѣ въ мірѣ вы не увидите такого разлада науки съ

жизнью, какъ въ Германіи. Въ прежнее время, когда великіе университеты этой страны, эти давніе свѣточи всемірной науки, стояли оазисами посреди дремотной, патріархальной жизни, противорѣчіе не выходило такъ наружу. Но теперь, когда Германія быстро превращается изъ учено-патріархальной въ учебно-промышленную, недостатокъ благотворнаго вліянія современно-образованной женщины на нравы народа ощущается весьма сильно. Вотъ, еслибъ К. Шмидтъ взглянулъ съ этой *народной и исторической* точки зрѣнія на значеніе образованія женщины, то, конечно, пришелъ бы къ другимъ результатамъ. Еслибъ онъ увидѣлъ въ женщинѣ единственный проводникъ успѣховъ науки и цивилизаціи въ нравы и жизнь общества, то не ограничилъ бы ея ученья и образованія азбукою науки и мишурными блестками цивилизаціи.

У всякаго народа есть свои хорошія и дурныя стороны; если въ германскомъ воспитаніи много такого, на что́ мы часто указывали съ уваженіемъ, какъ на образецъ, достойный подражанія, то есть въ то же время много и такого, чего бы мы никакъ не желали видѣть перенесеннымъ на свою родину.

Наше общество такъ недавно стало самостоятельно думать о воспитаніи своихъ молодыхъ поколѣній, что трудно и требовать, чтобъ у насъ выяснился особенный принципъ женскаго воспитанія; но, судя по требованіямъ, которыя уже высказывались въ обществѣ, судя по добродушію и открытости нашей славянской природы, неспособной и посреди семьи проводить какую бы то ни было заранѣе принятую методу, судя, наконецъ, по особенной ширинѣ нашихъ человѣческихъ взглядовъ и по правамъ, которыя далъ у насъ женщинѣ гражданскій законъ, можно надѣяться и вѣрить, что у насъ выработается болѣе гуманный, болѣе христіанскій планъ женскаго воспитанія, чѣмъ въ Германіи [1]).

---

[1]) Эта замѣтка моя о недостаткахъ женскаго воспитанія въ Германіи была почти въ такой же формѣ высказана мною въ санктпербургскомъ педагогическомъ собраніи и вызвала очень скоро самую рѣзкую реплику со стороны

«С.-Петербургскихъ Нѣмецкихъ Вѣдомостей». Тамъ какой-то безыменный фельетонистъ, называющій себя wir Russen, самъ не бывшій въ собраніи и не знающій даже его состава, человѣкъ, повидимому, столько же чуждый русской, сколько и нѣмецкой педагогикѣ, приходитъ въ сильнѣйшее негодованіе по одному только слуху, что *кто-то* и *гдѣ-то* осмѣлился находить *какіе-то* недостатки въ нѣмецкомъ женскомъ образованіи: въ двухъ нумерахъ газеты онъ, какъ истый нѣмецкій рыцарь, борзо ломаетъ копье за честь нѣмецкихъ женщинъ, на которую мы и не думали нападать, и кстати уже осыпаетъ упреками русскихъ матерей и женъ, высказывая, что онѣ не умѣютъ приготовлять добрыхъ гражданъ отечеству, и вездѣ называя себя wir Russen, wir Russen (не правда ли, удобное положеніе?) Я послалъ отвѣтъ въ эту газету, гдѣ возстановлялъ истину, но *редакція отказалась помѣстить его*. Такой *пивной* патріотизмъ «С.-Петербургскихъ Нѣмецкихъ Вѣдомостей» былъ бы для насъ только забавенъ въ Германіи, гдѣ мы уже привыкли слышать и читать всевозможныя самовосхваленія, составляющія такой рѣзкій контрастъ съ нашимъ стремленіемъ находить у себя дурное даже тамъ, гдѣ его вовсе нѣтъ; но этотъ же самый *пивной патріотизмъ* у людей, которые претендуютъ на честь называть себя wir Russen, болѣе чѣмъ забавенъ.

Педагогическій Сборникъ,
1866 г., мартъ, стр. 203—241

Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія.

ГЛАВА XV[1]).

Педагогическія приложенія анализа памяти. Три способа заучиванія по Канту. Школа схоластическая и разсудочная. Сократическій способъ преподаванія. Отдѣльныя педагогическія правила: здоровое состояніе нервовъ; прочность первоначальныхъ ассоціацій; два рода повторенія—повтореніе предупреждающее и пополняющее; возбужденіе вниманія; вліяніе самоувѣренности на память; большіе и вообще домашніе уроки; постепенное развитіе трехъ родовъ памяти; передѣлки наукъ въ учебники; настоятельность вопроса объ относительной пользѣ знаній; посредственно и непосредственно полезныя знанія; педагогическія правила, вытекающія изъ нравственнаго значенія того, что мы помнимъ.

Всего болѣе пользуется педагогика силою памяти, въ такъ называемомъ, изученіи наизусть, и потому способы этого изученія уже давно обратили на себя вниманіе. Кантъ раздѣляетъ ихъ на три рода: на механическое, искусственное и разсудочное (mechanisches, ingeniöses judiciöses). Это дѣленіе еще и теперь приложимо къ педагогикѣ, а потому мы и разсмотримъ отдѣльно каждый изъ этихъ способовъ.

1) *Механическій способъ* изученія наизусть основанъ на механической памяти, сущность которой мы объяснили выше [2]). Новая педагогика, въ противоположность прежней, схоластической, по-

[1]) [Педагогическая глава изъ антропологіи, не вошедшая въ отдѣльное изданіе].

[2]) [О механической памяти см. »Педагогическая антропологія», т. 1, гл. XVI—по 11-му изданію 1907 года. Въ первой редакціи антропологіи, напечатанной въ *Педагогическомъ Сборникѣ*, это было раньше XV-й главы, именно въ главѣ XII: см. *Педагогическій Сборникъ* 1865 г., декабрь].

ставила ужъ слишкомъ низко механическую память и механическое заучиваніе; однакоже такое заучиванье все же остается матерьяльной основой всякаго ученья, какъ бы оно разсудочно ни было, и оказывается исключительно возможнымъ тамъ, гдѣ нельзя построить никакой разсудочной ассоціаціи. Вспоминая собственное имя, годъ, число жителей и т. п., мы не можемъ опираться на разсудокъ, и запоминаніе основывается здѣсь чисто на механической, рефлективной связи одной нервной механической привычки съ другою. Такъ, напримѣръ, заучивая первыя иностранныя слова, дитя инстинктивно повторяетъ десятки разъ вслухъ: столъ — der Tisch, земля—die Erde, отчего въ голосовыхъ и слуховыхъ органахъ дитяти образуется привычная ассоціація, въ которой слуховой органъ и голосовой взаимно повѣряютъ другъ друга. Также заучиваются нами бо́льшею частію члены новыхъ иностранныхъ языковъ: der, die, das; le, la, les и т. п. Тутъ уже разсудкомъ ничего не возьмешь, а все пріобрѣтается механизмомъ привычки; напротивъ, если въ такое припоминаніе замѣшается разсудокъ, то можетъ только испортить дѣло. Заучивъ, напримѣръ, твердо и вѣрно употребленіе членовъ нѣмецкаго языка, мы употребляемъ ихъ кстати; но стоитъ только намъ задаться вопросомъ: дѣйствительно ли при такомъ словѣ стоитъ der или das, какъ придется прибѣгнуть къ помощи лексикона.

Вотъ почему въ дѣтствѣ, когда разсудокъ не вступилъ еще въ полныя права свои, а нервная система еще свѣжа и впечатлительна, иностранные языки изучаются легче, чѣмъ въ зрѣлые годы. Точно такъ же механически заучиваются нами и собственныя имена. При заучиваніи годовъ событій, разсудокъ можетъ быть призванъ отчасти на помощь механической памяти; но мы назовемъ ту память хорошею, которая не нуждается въ такой помощи разсудка. Такъ, напримѣръ, если для того, чтобы вспомнить годъ основанія Петербурга, мы должны будемъ перебрать въ головѣ своей всю исторію Петра и припомнимъ, и то приблизительно, требуемый годъ, то это уже плохая память и очень неудобная, потому что замедляетъ и затрудняетъ нашу умственную дѣятельность. Слѣдовательно, сколько бы мы ни старались внести разсудочный элементъ во все ученье дитяти, всегда останется много и очень много такого, что можетъ быть взято только ме-

ханическою памятью. Вотъ почему ученье никакъ не должно пренебрегать этою памятью, хотя и не должно, съ другой стороны, на ней одной только основываться, какъ это часто было въ старинныхъ схоластическихъ школахъ.

Механическая память часто противополагается разсудку, и дѣйствительно, нерѣдко встрѣчаются люди съ огромной механической памятью и съ разсудкомъ, развитымъ весьма слабо. Такъ Дробишъ [1]) приводитъ въ примѣръ знакомаго ему мальчика, почти совершеннаго идіота, который, прочтя всего одинъ разъ довольно длинную медицинскую диссертацію на латинскомъ языкѣ, совершенно ему незнакомомъ, могъ потомъ безъ ошибки повторить ее отъ слова до слова, конечно, не понимая ни одного. Бенеке [2]) даже прямо замѣчаетъ, что необыкновенная механическая память, переживающая отроческій возрастъ, прямо указываетъ на слабость умственнаго развитія. Оно и должно бы быть такъ, по психологической системѣ Бенеке; но на дѣлѣ выходитъ иначе. Если встрѣчаются идіоты съ необыкновенною механическою памятью, то не надо забывать, что и большая часть великихъ людей отличались замѣчательною механическою памятью и сохраняли ее не только въ зрѣломъ возрастѣ, но и въ глубокой старости. Изъ этого мы скорѣе можемъ вывести, что сильная нервная система, легко воспринимающая внѣшнія впечатлѣнія, твердо удерживающая ихъ слѣды и быстро воспроизводящая эти слѣды къ сознанію, есть одно изъ существенныхъ условій великаго ума.

2) Подъ именемъ *искусственнаго* заучиванья Кантъ разумѣетъ такія ассоціаціи слѣдовъ, которыя мы, не надѣясь на свою механическую память, связываемъ искусственно. Такъ, напримѣръ, желая затвердить, что Карлъ Великій умеръ въ 814 году, я замѣчаю, что цыфра 8 похожа на песочные часы—эмблему смерти, 1—на копье, а 4—на плугъ, и запоминаю, что въ этотъ годъ умеръ человѣкъ великій на войнѣ и въ мирѣ. Иногда такое искусственное запоминаніе остается тѣмъ прочнѣе, чѣмъ нелѣпѣе сближеніе. Такъ, напримѣръ, желая запомнить адресъ г. Сырникова, живущаго, положимъ, въ Сокольникахъ, въ Ельницкой улицѣ, на дачѣ Буркиной, я представляю себѣ не-

[1]) Empirische Psychologie. S. 89.
[2]) Erzieh. und Unterricht. Erst. B. S. 96.

лѣпую картину сокола, сидящаго на ели, въ буркѣ, съ сыромъ во рту. И это нелѣпое сближеніе, въ которомъ мой зрительный органъ принялъ сильное участіе, спасаетъ отъ забвенія необходимый для меня адресъ.

Употреблять такія уродливыя сравненія, для облегченія дѣтямъ акта запоминанія, слѣдуетъ очень осторожно, и г-жа Некеръ-де-Соссюръ [1]) совершенно права, когда говоритъ: „Правда, что самая уродливость этихъ образовъ навсегда запечатлѣваетъ ихъ въ памяти, но именно этого-то и слѣдуетъ опасаться. Иногда эти уродливые образы преслѣдуютъ насъ до старости, и отъ этого естественное, чистое выраженіе нѣкоторыхъ идей такъ портится, что нельзя возвратить имъ ихъ настоящаго цвѣта“.

На этомъ искусственномъ запоминаніи основана такъ называемая *мнемоника*, наука памяти. Къ мнемоникѣ прибѣгали еще въ классической древности, а потомъ въ особенности занимались ею арабы: были изобрѣтены мнемоническія азбуки и разныя хитрости, необходимость которыхъ въ настоящее время значительно ослабѣла выработкою обширныхъ научныхъ разсудочныхъ системъ. Всѣ эти мнемоническія подставки памяти, которыми и теперь пользоваться бываетъ не всегда безполезно, основаны на томъ психическомъ законѣ, что всякое отдѣльное представленіе, оторванное отъ другихъ, съ трудомъ укореняется въ памяти и быстро изъ нея изглаживается; мнемоника же показываетъ возможность связать это отдѣльно стоящее представленіе съ другимъ, искусственно придуманнымъ, и два представленія, поддерживая другъ друга, укорепяются въ памяти прочнѣе, остаются дольше и возобновляются легче. Особенно же мнемоническое припоминаніе дѣйствительно, если посредствомъ его призывается къ участію въ актѣ памяти значительный органъ нервной системы. Такъ, напримѣръ, въ первомъ случаѣ, замѣчая годъ смерти Карла Великаго, я всматриваюсь въ начертаніе цифръ и представляю въ своемъ зрительномъ воображеніи песочные часы, копье и плугъ. Слѣдовательно, лучшимъ мнемоническимъ правиломъ будетъ то, которое мы высказали выше, а именно: призываніе къ участію въ актѣ памяти возможно большаго числа органовъ нервной системы. Ко-

[1]) L'Education progressive. Quatr. édition. T. 11, p. 136.

нечно, лучше, если это сближеніе будетъ совершенно естественное, какъ, напримѣръ, между историческимъ событіемъ и картою мѣстности, гдѣ совершалось это событіе. Но гдѣ такого естественнаго сближенія установить нельзя, можно прибѣгнуть и къ искусственному. Такъ, напримѣръ, при изученіи наизусть какого-нибудь отрывка, можно замѣтить 5-6 главныхъ характеристическихъ словъ, ведущихъ за собой другія, или при изученіи какихъ-нибудь грамматическихъ исключеній, основанныхъ чисто на употребленіи, можно прибѣгать къ извѣстнымъ грамматическимъ виршамъ, какъ, напримѣръ: «Tolle: me, mu, mis, si declinare domus vis» [1]).

Стихи заучиваются нами легче прозы по тому же мнемоническому закону. Кадансъ и рнома приходятъ на помощь памяти образовъ и мыслей, голосовой органъ, начавшій извѣстный кадансъ, стремится его продолжать, удовлетворяя тѣмъ гармонической потребности слухового органа; голосовой и слуховой органы сами отыскиваютъ кадансъ и рному, а рнома и кадансъ ведутъ за собою слова и мысли. Замѣтимъ, между прочимъ, что кадансъ и рнома въ стихахъ, независимо отъ удовлетворенія врожденной намъ потребности гармоніи, нравятся намъ именно потому, что даютъ сравнительно легкую дѣятельность нашимъ органамъ памяти, для которыхъ было бы трудно перемѣнять кадансъ и припоминать слова, не вызываемыя рномою. Но за то нѣтъ ничего легче, какъ безсмысленно твердить стихи, и педагогъ долженъ заботиться, чтобы это безсмысленное тверженіе стиховъ не перешло въ привычку.

3) *Разсудочное изученіе* основывается на разсудочныхъ ассоціаціяхъ, сущность которыхъ мы объяснили выше. Дробишъ, желая выяснить различіе между разсудочнымъ и механическимъ изученіемъ, беретъ извѣстную латинскую поговорку: «Tantum scimus, quantum memoria tenemus» [2]) и измѣняетъ ее такъ: «Quantum scimus, tantum memoria tenemus», то-есть — мы удерживаемъ въ памяти только то, что знаемъ. Конечно, это выраженіе будетъ совершенно справедливо, если принять въ разсчетъ, что въ каждомъ актѣ запоминанія, какъ мы это доказали выше [3]), участвуетъ

[1]) [«Откидывай: me, mu, mis, если хочешь склонять domus»].

[2]) [Настолько знаемъ, на сколько удерживаемъ въ памяти].

[3]) [См. объ этомъ «Педагогическая антропологія», т. I, гл. XXII, §§ 3—5. Первоначально объ этомъ было въ XIII главѣ: см. *Педагогическій Сборникъ* 1866 г., январь].

разсудокъ,—иначе различіе этихъ двухъ латинскихъ поговорокъ непонятно. Правда, еще Монтень сказалъ: savoir par coeur n'est pas savoir [1]), и всякій сознаетъ, что *помнить* не то же, что *знать*; однакоже между этими двумя психическими явленіями не такъ легко провести границу, какъ кажется съ перваго разу, потому что во всемъ, что мы знаемъ, есть кое-что, чего мы не понимаемъ и что, слѣдовательно, знаемъ только механически, и наоборотъ — во всемъ, что мы помнимъ, есть что-нибудь, что мы сознаемъ. Для того даже, чтобы выразить самую абстрактную логическую мысль, мы прибѣгаемъ къ механической привычкѣ словъ и, наоборотъ, если мы запоминаемъ даже собственное имя, то запоминаемъ потому, что сознаемъ различіе между звуками, его составляющими: иначе мы не могли бы его запомнить. Отличіе же разсудочнаго изученія заключается только въ томъ, что здѣсь логическія категоріи, выработанныя нами, какъ напримѣръ, о причинѣ и слѣдствіи, о цѣли и средствѣ, о цѣломъ и частяхъ, о покоѣ и движеніи, о пространствѣ и времени и т. п. приходятъ на помощь механической памяти, дѣлаясь *напоминаніями*, вызывающими забытое. Нѣтъ сомнѣнія, что такія разсудочныя напоминанія полезны потому, что облегчаютъ актъ памяти, но еще болѣе потому, что весь матерьялъ нашей памяти приводится ими въ такую форму, въ которой онъ даетъ плоды для нашего духовнаго, послѣдовательнаго развитія. Однакоже легко видѣть, что много есть такого, что *нужно знать*, и что не можетъ быть переведено въ форму разсудочныхъ ассоціацій и разсудочнаго знанія, т. е., что можно только *помнить* и чего *знать*, въ разсудочномъ смыслѣ этого слова, нельзя. Таковы не только собственныя имена, года и т. п., но даже всѣ слова языка, на которомъ говоримъ, такъ какъ они состоятъ изъ произвольныхъ звуковъ, соединяемыхъ съ понятіемъ механическою привычкою памяти, а не разсудкомъ. Жалкимъ бы существомъ былъ человѣкъ, если бы его развитіе не пошло далѣе механической памяти, но жалокъ былъ бы человѣкъ и тогда, если бы онъ лишился вдругъ этой памяти: онъ не только не могъ бы говорить, но даже и понимать, что говорятъ другіе.

---

[1]) [Знать наизусть—не значитъ еще знать].

Изъ этого мы можемъ вывести, что разсудочная память безъ механической совершенно невозможна, и что разсудокъ приводитъ только въ новыя разсудочныя ассоціаціи слѣды представленій, удерживаемые и воспроизводимые механическою памятью. Даже, принимая не въ такой исключительности, мы не можемъ не назвать большимъ недостаткомъ слабости механической памяти въ человѣкѣ. Представьте себѣ, напримѣръ, профессора исторіи, который бы безпрестанно забывалъ собственныя имена и годы и долженъ былъ бы прибѣгать то къ тетрадкѣ, то къ разсудку, и вы согласитесь, что это было бы не малымъ мученіемъ и для него самого и для его слушателей.

На *преобладаніи* механическаго или разсудочнаго изученія основывается главнымъ образомъ противоположность старой — схола́стической школы и новой — разсудочной. Б е н е к е справедливо замѣчаетъ, что новая школа стремится къ тому, чтобы прежнее Auswendiglernen обратить въ Inwendiglernen. Это различіе еще выражаютъ и такъ, что прежняя школа изучала *слова*, а новая— *предметы*, означаемые этими словами. Конечно, дурно изученіе словъ безъ знанія предметовъ, но дурно и изученіе предметовъ, безъ знанія словъ. Дурно, если человѣкъ говоритъ слова, не сознавая ясно предмета, но дурно также, если, сознавая предметъ, онъ затрудняется въ названіи предмета: и тѣ и другія явленія встрѣчаются и показываютъ или недостатокъ природный, или недостатокъ воспитанія

„Какъ только признали, говоритъ г-жа Неккеръ-де-Соссюръ, ничтожность ученья, основаннаго на одной памяти, то и стали вездѣ замѣнять, такъ называемое, изученіе словъ изученіемъ вещей, но не лучше ли было бы не бросать одного для другого, такъ какъ одно тѣсно связано съ другимъ. Воспитаннику часто повторяли обращать вниманіе только на *смыслъ* изучаемаго, а не на выраженія, и, видя, что воспитанникъ, отвѣчая урокъ, понимаетъ его смыслъ, оставались довольными, не обращая вниманія на употребляемыя имъ выраженія; выраженія же эти были, по большей части, неопредѣленны и неточны, такъ какъ дѣти — плохіе редакторы; но отъ этого самое пониманіе оставалось темнымъ или исчезало быстро, не будучи привязано къ точнымъ и опредѣленнымъ словамъ“. И нѣсколько далѣе: „Достаточно слѣдить за де-

батами законодательнаго собранія, чтобы понять чрезвычайную пользу ясности въ воспоминаніяхъ и точности въ словахъ. Сколько разъ люди, обладающіе точнымъ припоминаніемъ именъ и чиселъ, заставляютъ умолкать оратора! А между тѣмъ привычка обращать достаточное вниманіе на выраженіе не усвоивается въ жизни, если воспитанникъ былъ вызываемъ обращать вниманіе только на смыслъ, а не на слова“ [1]).

У насъ, къ сожалѣнію, очень часто встрѣчаются наставники, которые не только довольствуются кое-какъ отвѣченнымъ урокомъ или кое-какъ набросанною картою и т. п., если видятъ, что ученикъ понимаетъ въ чемъ дѣло; но даже самую эту поспѣшность и неаккуратность въ передачѣ принимаютъ часто за признакъ особой даровитости ученика. И дѣйствительно, въ этой поспѣшности выражается иногда даровитость дитяти, особенная быстрота и живость въ комбинаціи слѣдовъ впечатлѣній; но эта же самая даровитость, не направленная во время, какъ слѣдуетъ, не пріученная къ труду точныхъ воспоминаній и къ труду воплощенія въ слово и дѣло своихъ внутреннихъ концепцій, можетъ развиться въ одно изъ тѣхъ явленій, которыхъ нынѣ такъ много, и представить еще одинъ экземпляръ непризнаннаго генія. Это психическое явленіе такъ часто у насъ встрѣчается, что мы обратимъ на него особенное вниманіе въ главѣ „о воображеніи“, куда оно собственно по существу своему относится; теперь же замѣчу мимоходомъ, что, посѣтивъ множество заграничныхъ школъ, я вынесъ твердое убѣжденіе въ большой даровитости русскихъ дѣтей, особенно сравнительно съ маленькими нѣмцами, и думаю, что у насъ гораздо болѣе, чѣмъ въ нѣмецкой школѣ, нужно заботиться о томъ, чтобы эта самая даровитость не выработалась въ поверхностное пониманіе вещей; а дѣло выходитъ наоборотъ: у насъ-то менѣе всего заботятся объ этомъ.

Разсудочная школа увлеклась въ такую крайность, что вызвала другую крайность, въ которой также есть свои ошибки. Такъ, напримѣръ, Эрдманъ говоритъ по этому поводу:

„Въ то же самое время, какъ ложная педагогика изгоняла изъ міра повиновеніе, требуя, чтобы дѣтямъ объясняли основанія каж-

[1]) L'Education progressive. 4 èdit., p. 131 et 132.

даго приказанія, полемизировали и противъ памяти. Вмѣсто памяти, какъ выражались, должно упражнять разсудокъ. Это же давало много умныхъ дѣтей, то-есть глупыхъ, потому что то, что умно въ старости, глупо въ дѣтствѣ“ [1]).

И далѣе: „Изученіе наизусть справедливо называютъ механическимъ, потому что представленія связываются при этомъ механически, внѣшнимъ образомъ. Справедливо также называютъ такое ученіе недуховнымъ (Geistloses), потому что, дѣйствительно, во время его духъ можетъ заниматься чѣмъ-нибудь другимъ, но это, кажется, оправдываетъ тѣхъ, осуждаемыхъ мною, педагоговъ, которые вооружались противъ изученія на память? Неужели же должно заставлять человѣка работать что-нибудь безъ участія духа? А почему же нѣтъ, если эта работа такова, что не заслуживаетъ того, чтобы духъ тратилъ на нее свое время. Что лучше,—то ли, чтобы человѣкъ правильно кланялся, не думая, какъ ему держать руки и ноги, или, чтобы онъ думалъ объ этомъ? Что лучше, — чтобы человѣкъ выучилъ наизусть табличку умноженія, или употреблялъ свой духъ на ту работу, которую удачно выполняетъ счетная машинка? Что можетъ быть исполняемо механически, то и должно быть *такъ* исполняемо, — для того, чтобы у человѣка осталось достаточно времени для тѣхъ занятій, которыя требуютъ непремѣнно участія его духа. Какъ многіе изъ людей въ позднѣйшее время страдаютъ отъ внутренней пустоты именно потому, что они не учили наизусть въ юности и остались неспособными къ мышленію именно потому, что ихъ хотѣли сдѣлать самостоятельными мыслителями въ то время, когда они могли мыслить только вслѣдъ за другими [2]). Дѣтская голова не только выноситъ много ученья (наизусть, конечно), но еще освѣжается отъ него; только одно дѣлаетъ ее больною и можетъ быть на всю жизнь: и это именно несвоевременное вызываніе самостоятельнаго мышленія. Только повинуясь, выучиваются повелѣвать, и только учась, пріучаются думѣть“.

---

[1]) Psychologische Briefe von Erdmann. Dritte Auflage. S. 310—312.

[2]) Здѣсь непереводимая игра словъ: «Wie Mancher hat in späterer Zeit an *innerer* Leere gelitten, weil er in der Jugend nicht auswendig gelernt hatte; ist *unfähig zum Denken geblieben, weil man ihn zum Denken machen wollte*, zu einer Zeit, wo er *blosser Nachdenker* sein sollte.

Изъ всего сказаннаго мы можемъ вывести, что обѣ эти школы имѣютъ и хорошія и дурныя стороны, и что какъ та, такъ и другая, въ своей крайности и односторонности—ложны. Если мы представимъ себѣ *крайне схоластическую голову*, въ которой цѣлые ворохи знаній улеглись механическими рядами, не знающими о существованіи другъ друга, такъ что противоположнѣйшіе факты и мысли, самыхъ противорѣчащихъ свойствъ, которые должны бы были вступить въ смертельную борьбу между собою, еслибъ увидали другъ друга, лежатъ мирно въ темнотѣ такой головы; если мы представимъ себѣ *такую темную голову*, самъ хозяинъ корой ничего въ ней не видитъ, кромѣ той цѣпи затверженныхъ мыслей и фактовъ, на которую онъ набрелъ случайно, или которая вызвана изъ него вопросомъ экзаменатора, то, конечно, будемъ вправѣ сравнить ее съ сундукомъ скряги, гдѣ безполезно, и для него самого и для свѣта, скрыты богатыя сокровища. Но точно такъ же, если мы представимъ себѣ *крайне* разсудочную голову, которая, спѣша отъ одной разсудочной категоріи къ другой, не заботится о пріобрѣтеніи положительныхъ знаній, а какія пріобрѣтаетъ, то растериваетъ по дорогѣ, при быстромъ движеніи все впередъ да впередъ, тѣмъ удобнѣйшемъ, что экипажъ-то ужъ очень не грузенъ, то будемъ вправѣ сравнить ее съ мотомъ, который сумѣлъ бы отлично распорядиться деньгами, если бы онѣ у него были. Дѣльное же воспитаніе должно брать средній путь: должно обогащать человѣка знаніями и, въ то же время, пріучать его пользоваться этими богатствами; а такъ какъ оно имѣетъ дѣло съ человѣкомъ растущимъ и развивающимся, умственныя потребности котораго все расширяются и будутъ расширяться, то должно не только удовлетворять потребностямъ настоящей минуты, но и дѣлать запасъ на будущее время.

Мы уже видѣли выше, что дѣятельность разсудка начинается вмѣстѣ съ дѣятельностью сознанія, съ первыми опредѣленными ощущеніями, а потому, конечно, признаемъ, что ученье и вообще воспитаніе, съ первыхъ же шаговъ своихъ должно обращаться также и къ разсудку, насколько онъ самою природою подготовленъ къ дѣятельности. Но такъ какъ *чисто разсудочной* дѣятельности сознанія предшествуетъ въ развитіи человѣка дѣятельность, по преимуществу усвоивающая механическимъ путемъ, то педагогъ

долженъ пользоваться и этимъ указаніемъ природы. Онъ долженъ въ отроческомъ возрастѣ воспитанника обращать преимущественное вниманіе на *усвоеніе*, не забывая и разсудочныхъ комбинацій усвоеннаго, насколько это допускается современнымъ развитіемъ разсудка въ воспитанникѣ, и насколько это не можетъ повредить механическому усвоенію, развивъ преимущественно разсудочныя комбинаціи, когда еще нечего комбинировать.

Лучшимъ способомъ перевода механическихъ комбинацій въ разсудочныя мы считаемъ для всѣхъ возрастовъ, и въ особенности для дѣтскаго, методъ, употреблявшійся Сократомъ и названный по его имени *сократическимъ*. Сократъ не навязывалъ своихъ мыслей слушателямъ; но, зная, какіе противорѣчащіе ряды мыслей и фактовъ лежатъ другъ подлѣ друга въ ихъ слабо освѣщенныхъ сознаніемъ головахъ, вызывалъ *вопросами* эти противорѣчащіе ряды въ свѣтлый кругъ сознанія и, такимъ образомъ, заставлялъ ихъ, сталкиваясь, или разрушать другъ друга, или примиряться въ третьей, ихъ соединяющей и уясняющей мысли. При сократическомъ методѣ, собственно говоря, не дается никакихъ новыхъ рядовъ и группъ представленій, но уже существующіе ряды и группы приводятся въ новую разсудочную систему. Наставникъ своими вопросами только обращаетъ вниманіе ученика на сходство или различіе тѣхъ представленій, которые уже были въ ихъ головахъ, но никогда не сходились вмѣстѣ. Сократическій методъ, внеся вопросами свѣтъ въ темную голову, сводитъ мало по малу въ разсудочную систему, *ясную для сознанія*, все, что хранилось во мракѣ этой головы и, тѣмъ самымъ, отдаетъ во власть разумнаго сознанія матеріалы, случайно и отрывочно накопленные памятью. Изъ этого уже ясна сама собою великая польза сократическаго метода при ученіи дѣтей. Если наставникъ хочетъ, чтобы дитя *ясно* поняло и дѣйствительно *усвоило* какую-нибудь новую для него *мысль*, то лучше всего достигаетъ этого сократическимъ способомъ. Вызывая изъ дитяти два или многія, уже существующія въ его душѣ, представленія, обращая его вниманіе на противорѣчіе или сходство этихъ представленій, наставникъ открываетъ самому ученику возможность, совершенно самостоятельно, или съ необходимою помощью (чѣмъ меньше помощи, тѣмъ лучше) преодолѣть противорѣчія и вывести новую истину. Ко-

нечно, приложеніе сократическаго метода не во всѣхъ наукахъ одинаково возможно. Такъ, напримѣръ, онъ болѣе приложимъ въ наукахъ математическихъ или философскихъ, чѣмъ въ исторіи. Каждая математическая или философская истина можетъ быть выведена сократическимъ способомъ, тогда какъ факты историческіе, географическіе, статистическіе должны быть непосредственно сообщаемы памяти ученика. Однако же и въ этихъ послѣднихъ наукахъ, какъ только дѣло коснется оцѣнки факта, пониманія его настоящаго значенія, такъ сократическій методъ можетъ и долженъ быть примѣняемъ. Конечно, дѣло идетъ гораздо быстрѣе, когда учитель самъ прямо высказываетъ оцѣнку факта или навязываетъ ученику свою, уже готовую, мысль; но при этомъ всегда является опасность, что ученикъ приметъ мысль учителя (не факты) безсознательно, на вѣру, то-есть приметъ ее ложно, приметъ за фактъ, когда она только мысль. Такимъ образомъ, вмѣсто того, чтобы въ головѣ ученика двѣ *механическія* ассоціаціи связались въ третью — *разсудочную*, прибавится къ нимъ еще новая, *такая же механическая*. Сократическій способъ преподаванія имѣетъ, кромѣ другихъ своихъ преимуществъ, то еще хорошее свойство, что удерживаетъ самого наставника отъ *преждевременнаго* сообщенія дѣтямъ иныхъ разсудочныхъ комбинацій: дѣти пойдутъ при сократическомъ способѣ въ этихъ комбинаціяхъ настолько, насколько станетъ у нихъ дѣйствительной силы въ данное время, т. е. станетъ ихъ знаній и ихъ ума. Но, если даже предположить, что ученикъ пойметъ мысль, объясненную ему учителемъ, то и въ такомъ случаѣ мысль эта никогда не уляжется въ головѣ его такъ прочно и сознательно, никогда не сдѣлается такою полною собственностью ученика, какъ тогда, когда онъ самъ ее выработаетъ, только обративъ вниманіе на сходство или различіе, уже укоренившихся въ немъ, представленій [1]). Вотъ почему, напримѣръ, прежде чѣмъ излагать исторію

[1]) «Должно вести дѣтей такъ, чтобы они сами дѣлали наблюденія и открытія. Должно какъ можно менѣе ихъ учить, а какъ можно болѣе направлять къ тому, чтобъ они сами дѣлали открытія. Человѣчество только *самоучкою* дѣлало прогрессъ (by selfinstruction); а что и для отдѣльнаго человѣка это тоже самый лучшій путь, то доказательствомъ этому служитъ множество замѣчательныхъ людей, которые сами себя образовали». Herbart Spenser. Education. Lond., 1861, p. 77.

или теорію поэзіи, слѣдуетъ прочно укоренить въ памяти учениковъ образчики поэтическихъ произведеній того народа, объ исторіи или поэзіи котораго мы хотимъ впослѣдствіи говорить.. Вотъ почему также, прежде чѣмъ пускаться въ философскую исторію, слѣдуетъ укоренить въ дѣтской памяти историческіе факты. Вотъ почему, наконецъ, тѣ наставники, которые прямо вносятъ свои развитыя воззрѣнія въ первоначальное преподаваніе тѣхъ или другихъ предметовъ, оставляютъ въ головѣ дѣтей смутное, почти безполезное, скоро улетучивающееся понятіе объ этихъ предметахъ и приготовляютъ верхоглядовъ. Впрочемъ, такіе наставники и сами не всегда бываютъ виноваты; потому что и сами они получили такое же поверхностное воспитаніе, какое сообщаютъ и своимъ питомцамъ. Если такое верхоглядство разъ заведётся въ школахъ, то его очень трудно выжить, такъ какъ оно переходитъ отъ поколѣнія къ поколѣнію. Къ сожалѣнію, у насъ это одна изъ самыхъ глубокихъ и распространенныхъ педагогическихъ болѣзней, и напрасно думаютъ ее искоренить перемѣною предметовъ преподаванія или введеніемъ классическихъ языковъ: сила тутъ не въ предметахъ, а въ людяхъ, и мы думаемъ, что это зло выведется только тогда, когда наставники будутъ получать полное и основательное педагогическое приготовленіе, которое выяснитъ для нихъ и потребности дѣтской природы и потребности дѣльнаго воспитанія. Только отъ такого коренного преобразованія самихъ воспитателей, основаннаго на знаніяхъ и убѣжденіяхъ, а не на регламентаціяхъ и побужденіяхъ какими-нибудь внѣшними приманками, можно ожидать коренного преобразованія въ русскомъ воспитаніи.

Хотя почти вездѣ при изложеніи явленій памяти мы показывали и на нихъ приложеніе въ педагогикѣ; но считаемъ здѣсь не лишнимъ, по нашему обыкновенію, изложить отрывочно нѣсколько наиболѣе важныхъ правилъ, примѣняющихъ психическій анализъ акта памяти къ практикѣ воспитанія и ученья.

1) Если педагогъ сознаетъ вполнѣ, что механическая основа памяти коренится въ нервной системѣ, то поймете также вполнѣ все значеніе здороваго, нормальнаго состоянія нервовъ для здороваго, нормальнаго состоянія памяти. Онъ пойметъ тогда, почему, напримѣръ, гимнастика, прогулки на свѣжемъ воздухѣ, и вообще

все, что укрѣпляетъ нервы, предотвращая въ нихъ какъ вялое, такъ и раздраженное состояніе, имѣютъ большее значеніе для здоровья памяти, чѣмъ всѣ возможныя мнемоническіе подставки.

2) Припоминая, что первые возможные слѣды, изъ которыхъ слагаются потомъ всевозможныя ассоціаціи, потому только не издерживаются въ этихъ ассоціаціяхъ, что безпрестанно подновляются впечатлѣніями внѣшняго міра, воспитатель пойметъ, почему жизнь въ четырехъ стѣнахъ, лишенная свѣжихъ впечатлѣній природы, постоянное сидѣнье за книгой дѣйствуетъ отупляющимъ образомъ на способность памяти.

3) Сознавая всю важность первыхъ ассоціацій слѣдовъ, составляющихъ, такъ сказать, фундаментъ памяти, на которомъ она строится, привязывая новыя звенья къ прежнимъ, — воспитатель позаботится, чтобы вообще при началѣ ученья, и при началѣ изученія каждаго предмета въ особенности, заложены были самыя прочныя и самымъ прочнымъ образомъ сознанныя ассоціаціи. На этой необходимости основывается великое значеніе *наглядnаго* обученія вообще и *наглядности* въ первоначальномъ обученіи каждому предмету. Понимая всю важность прочности этихъ первыхъ ассоціацій, воспитатель будетъ возвращаться къ нимъ при каждомъ удобномъ случаѣ, и не для того только, чтобы испытывать, проченъ ли фундаментъ, но для того, чтобы повтореніемъ дѣлать его все прочнѣе и прочнѣе, такъ какъ, по мѣрѣ ученья, онъ выдерживаетъ все бо̀льшую и бо̀льшую тяжесть.

4) Воспитатель понимающій природу памяти, будетъ безпрестанно прибѣгать къ повтореніямъ не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрѣпить зданіе и вывести на немъ новый этажъ. Понимая, что всякій слѣдъ памяти есть не только *слѣдъ протекшаго ощущенія*, но въ то же время, и *сила для пріобрѣтенія новаго*, воспитатель будетъ безпрестанно заботиться о сохраненіи этихъ силъ, такъ какъ въ нихъ лежитъ залогъ для пріобрѣтенія новыхъ свѣдѣній. Всякій шагъ впередъ долженъ опираться на повтореніе прежняго.

5) Повтореніе можетъ быть двухъ родовъ, изъ которыхъ одно мы назовемъ активнымъ, а другое пассивнымъ. *Пассивное* повтореніе состоитъ въ томъ, что ученикъ вновь воспринимаетъ то, что воспринималъ уже прежде; видитъ то, что уже видѣлъ, слышитъ

то, что уже слышалъ, причемъ, какъ мы показали выше, слѣды ощущеній углубляются. *Активное* повтореніе состоитъ въ томъ, что ученикъ самостоятельно, не воспринимая впечатлѣній изъ внѣшняго міра, воспроизводитъ въ самомъ себѣ слѣды воспринятыхъ имъ прежде представленій. Это активное повтореніе гораздо дѣйствительнѣе пассивнаго, и способныя дѣти инстинктивно предпочитаютъ его первому: прочитавъ урокъ, они закрываютъ книгу и стараются проговорить его на память. Бо̀льшая сила активнаго повторенія, сравнительно съ пассивнымъ, заключается въ сосредоточенности вниманія. Можно прочесть десять разъ страницу безъ вниманія и не помнить; но нельзя ни разу проговорить этой страницы, не сосредоточивъ вниманія на томъ, что говоришь, если не [1]) самой связи содержанія, то на связи словъ, строчекъ, буквъ. Можно исправить иногда въ ребенкѣ замѣчательную неспособность къ ученью, пріучивъ его къ активному повторенію урока, если онъ самъ еще не открылъ его пользы своимъ маленькимъ опытомъ. Активное повтореніе не только такъ же, но гораздо сильнѣе усиливаетъ слѣды, чѣмъ пассивное воспріятіе; но этого мало: активное повтореніе, или другими словами, воплощеніе опять во внѣшнія формы содержанія того, что мы восприняли изъ внѣшнихъ формъ, даетъ учащемуся необходимый навыкъ такого воплощенія. Отвѣчая вслухъ и съ величайшею точностью свой выученный урокъ, выражая изустно или письменно воспринятую мысль, рисуя на память изученную карту и тому подобное, учащійся пріобрѣтаетъ навыкъ воплощать въ слово и отчасти въ дѣло свой внутренній міръ.

6) Чѣмъ менѣе возрастъ учащагося, тѣмъ чаще слѣдуетъ прибѣгать къ повтореніямъ, потому что первые слѣды науки укореняются гораздо труднѣе послѣдующихъ. „Начатки знаній, сообщаемыхъ дѣтямъ, говоритъ Неккеръ-де-Соссюръ, очень легко исчезаютъ, потому что ни къ чему не прикрѣпляются въ ихъ пустыхъ головкахъ, и очень часто чудеса памяти смѣняются въ дѣтяхъ чудесами забвенія“ [2]). На этомъ основывается также правило, чтобъ не начинать учить дѣтей преждевременно такимъ наукамъ, которыхъ потомъ нельзя съ ними дѣльно продолжать. Въ

[1]) [Здѣсь, очевидно, послѣ *не* пропущено *на*].
[2]) L'Education progressive. T. 11, p. 139.

безпорядочномъ семейномъ воспитаніи очень часто случается, что дѣти, по чьей-нибудь прихоти, слишкомъ рано начинаютъ чему-нибудь учиться: географіи, исторіи, ботаникѣ и т. п.; а потомъ, такъ какъ серьезное изученіе этихъ наукъ еще невозможно, то пріобрѣтенныя знанія, ни къ чему неприложенныя, исчезаютъ быстро, что вообще вредно дѣйствуетъ на память и на характеръ дитяти.

7) Какъ дѣти не любятъ повторять того, что позабыли, такъ любятъ передавать то, что свѣжо сохранилось въ ихъ памяти. Этимъ указаніемъ природы долженъ пользоваться педагогъ и употреблять повтореніе, какъ предотвращеніе забвенія. Дѣти съ удовольствіемъ высказываютъ то, что знаютъ; но, конечно, всему есть предѣлъ, и повтореніе, какъ справедливо замѣчаетъ Бенеке [1]), не должно идти до того, чтобы надоѣсть дѣтямъ и возбудить въ нихъ чувство неудовольствія, которое, составивъ съ представленіемъ новую ассоціацію, можетъ повести совсѣмъ не къ той цѣли, къ какой стремился педагогъ.

8) Нѣтъ никакой надобности повторять выученное непремѣнно въ томъ же порядкѣ, въ какомъ оно было выучено, а напротивъ, гораздо еще полезнѣе, по замѣчанію Керри [2]), повторенія случайныя, вводящія выученное въ новыя комбинаціи, то-есть, другими словами: тѣмъ, что выучено, должно безпрестанно пользоваться, чтобы пріучать и дитя пользоваться тѣми богатствами, которыя пріобрѣла его память. Лучшіе изъ дидактовъ, какихъ мнѣ удавалось слышать въ заграничныхъ школахъ, кажется, только и дѣлаютъ, что повторяютъ, но между тѣмъ быстро идутъ впередъ. Это объясняется тѣмъ, что, при каждомъ повтореніи, наставникъ вплетаетъ какое-нибудь новое звено въ установившуюся уже въ дѣтскихъ головахъ сѣть слѣдовъ: или объясняетъ, что съ намѣреніемъ не было объяснено прежде, или добавляетъ какія-нибудь подробности, которыхъ съ намѣреніемъ не сказалъ прежде, зная по опыту, что двѣ-три лишнія подробности, когда еще не укоренилось главное, могутъ подкопать все зданіе, и подробности и главное, и что тѣ же самыя подробности и объясненія, передаваемыя послѣ того, какъ главное укоренилось, воспринимаются

[1]) Erziehung's und Unterrichtslehre von Beneke, I. B. S. 97.
[2]) The principles of Education by S. Currie. Edinb. 1862, p. 108.

чрезвычайно легко и укореняются прочно. Особенно такое дидактическое искусство замѣтилъ я при передачѣ дѣтямъ библейскихъ разсказовъ, а также географіи и исторіи. Кажется, напримѣръ, что дитя *читаетъ*, то-есть разсказываетъ все одну и ту же географическую карту, а между тѣмъ каждый разсказъ является все полнѣе и совершеннѣе. Конечно, это искусство пріобрѣтается только навыкомъ; но педагогъ долженъ знать психическую основу, на которой покоится полная необходимость такого искусства.

9) Наставникъ долженъ, какъ можно чаще, заставлять учениковъ воплощать ихъ идеи и мысли въ слѣды памяти, и тѣмъ самымъ пріучать воспитанниковъ къ воплощенію своего внутренняго міра въ слово и дѣло. Объ этомъ, впрочемъ, мы будемъ говорить подробнѣе въ главѣ „о воображеніи“.

10) Зная, что забвеніе есть отчасти дурная привычка, происходящая отъ непрочнаго усвоенія многочисленныхъ слѣдовъ комбинацій, которыя, исчезая изъ памяти сами, увлекаютъ за собою и тѣ элементы, изъ которыхъ они были составлены, воспитатель долженъ предупреждать такое поверхностное усвоеніе. Вотъ почему, напримѣръ, лучше давать дѣтямъ читать немногое, но съ отчетомъ въ прочитанномъ, чѣмъ многое безъ всякаго отчета. При выборѣ чтенія воспитатель долженъ соображать, чтобы содержаніе книги какимъ-нибудь образомъ могло привязаться къ тѣмъ слѣдамъ, которые уже есть въ головѣ воспитанника. Чтеніе разнохарактерное, безпорядочное, безъ повтореній и выводовъ, кладетъ въ молодую голову множество плохо связанныхъ, слабыхъ рядовъ, которые не только сами перепутываются и уничтожаются, но и ослабляютъ силу прежнихъ, твердо положенныхъ ассоціацій. Едва ли я ошибусь, если скажу, что ни въ одной странѣ міра образованный классъ, и въ особенности дѣти и юноши обоего пола, не читаютъ такъ много и безпорядочно, какъ у насъ въ Россіи. Если книгъ у насъ расходится сравнительно немного съ Германіей или Америкой, то только потому, что образованный классъ у насъ не великъ. У насъ не рѣдкость встрѣтить двѣнадцатилѣтнюю дѣвочку, которой уже не знаешь, что дать читать, не только на русскомъ, но и на иностранныхъ языкахъ, сообразное съ ея возрастомъ: такъ усердно снабжалъ ее книгами какой-нибудь столь же юный и незрѣлый просвѣтитель человѣчества. Но что же выходитъ изъ

такого чтенія? Смутный и призрачный хаосъ понятій и представленій, всезнаніе, соединенное съ полнѣйшимъ невѣжествомъ, уничтоженіе любознательности, сильное ослабленіе памяти и пустое, но раздутое самодовольство. Жалко смотрѣть на такое бѣдное созданіе, напоминающее собою цвѣтокъ, развернутый руками, вялый и неспособный къ свѣжей, сильной жизни.

11) Зная, что напряженность вниманія есть необходимое условіе прочнаго и вѣрнаго воспріятія памятью, воспитатель долженъ пріучать воспитанника все къ сильнѣйшему и продолжительнѣйшему сосредоточенію вниманія. Этотъ же послѣдній актъ, какъ мы яснѣе увидимъ ниже, зависитъ или отъ силы воли воспитанника и отъ власти, пріобрѣтенной имъ надъ своимъ нервнымъ организмомъ, или отъ интереса, возбуждаемаго самымъ предметомъ усвоенія. На основаніи этого мы и самое вниманіе раздѣляемъ на активное и пассивное [1]). Легче для воспитанника возбуждается вниманіе пассивное, и потому Бенеке [2]), весьма справедливо, совѣтуетъ говорить дѣтямъ преимущественно о томъ, къ чему, судя по предварительному приготовленію, въ нихъ можно возбудить живой интересъ; а тамъ, гдѣ возбудить вниманіе интересомъ предмета невозможно,—возбуждать его посторонимъ какимъ-нибудь интересомъ: напримѣръ, стремленіемъ выполнить желаніе воспитателя и т. п. Мы же думаемъ, что лучше всего пріучить дитя прямо къ выполненію его учебныхъ обязанностей, каковы бы они ни были; но облегчать ему эти обязанности тамъ, гдѣ можно, интересомъ предмета. Воспитатель не долженъ забывать, что ученье, лишенное всякаго интереса, и взятое только силою принужденія, хотя бы она почерпалась изъ лучшаго источника—изъ любви къ воспитателю,—убиваетъ въ ученикѣ охоту къ ученію, безъ которой онъ далеко не уйдетъ; а ученье, основанное только на интересѣ, не даетъ возможности окрѣпнуть самообладанію и волѣ ученика, такъ какъ не все въ ученіи интересно и придетъ многое, что надобно будетъ взять силою воли. Гегель также сильно осуждалъ обращеніе дѣтскаго ученья въ игру, и, конечно, такое

---

[1]) См. также «объ активномъ и пассивномъ вниманіи» въ Учительск. кн Родн. Слов.

[2]) Erziehung's und Unterrichtslehre. I B. S. 97. См. также Lehrbuch der Erz. und Unterr. von Curtmann. 1856. I B. S. 388.

играющее ученье разслабляетъ ребенка, вмѣсто того, чтобы укрѣплять его.

12) Упорное припоминаніе есть трудъ, и трудъ иногда нелегкій, къ которому должно пріучать дитя понемногу, такъ какъ причиной забывчивости часто бываетъ лѣность вспомнить забытое, а отъ этого укореняется дурная привычка небрежнаго обращенія съ слѣдами нашихъ воспоминаній. Вотъ почему учителя нетерпѣливые, подсказывающіе ребенку, какъ только онъ запнется, портятъ память дитяти.

13) Такъ какъ усвоеніе памятью требуетъ сосредоточенности вниманія, то все, что разсѣиваетъ дитя, мѣшаетъ усвоенію и воспоминанію усвоеннаго; а потому, если учитель, какъ справедливо замѣчаетъ Бэнъ [1]), пугаетъ ребенка для того, чтобы заставить его что-нибудь вспомнить, то самъ же мѣшаетъ акту воспоминанія. Бываютъ такія нервныя дѣти, что, подъ вліяніемъ учительскаго крика, они забываютъ и то, чего, казалось, невозможно было забыть.

14) Съ этимъ правиломъ связывается также и другое, что должно, по возможности, избѣгать всего, что бы могло внушить ученику неувѣренность въ его памяти; потому что эта неувѣренность, соединяющаяся часто съ общею нерѣшительностью характера, нерѣдко производитъ въ дѣтяхъ настоящее безпамятство. Вотъ почему, соглашаясь вполнѣ съ Куртманомъ [2]), когда онъ говоритъ, что дѣти не должны заучивать ничего ложнаго и не правильнаго, и что частымъ повтореніемъ должно исправлять эти вкравшіяся неправильности въ заучиваніи, мы совершенно несогласны съ нимъ, когда онъ совѣтуетъ поселять въ дѣтяхъ недовѣріе къ своей памяти. Если слова: *„мнѣ кажется, я думаю“*, и проч.,—которыя по мнѣнію Куртмана, ученикъ долженъ прибавлять ко всему, что утверждаетъ,—только пустая форма, то они ни къ чему не ведутъ; если же они дѣйствительно показываютъ неувѣренность ученика въ вѣрности своей памяти, то такая неувѣренность очень вредна, потому что память выдаетъ свои сокровища только тогда, когда сознаніе подходитъ къ ней не колеблясь, смѣло и рѣшительно. Можно ученика, одареннаго самой

[1]) The senses and the intellect. Second edition. London. 1864, p. 339.
[2]) Lehrb. der Erzieh. von Curtmann. B. I. S. 382.

счастливой памятью, испортить именно постояннымъ недовѣріемъ къ его памяти, безпрестаннымъ указаніемъ ея ошибокъ и преувеличиваньемъ значенія этихъ ошибокъ.

15) Сюда же относится и то правило, чтобы не задавать дѣтямъ уроковъ, которые имъ не по силамъ, потому что такіе уроки, которыхъ дитя одолѣть не можетъ, *надрываютъ* память, точно также, какъ чрезмѣрныя тѣлесныя усилія могутъ надорвать тѣлесный организмъ. Если дитя не могло нѣсколько разъ выучить своего урока, несмотря на искреннія свои усилія, то у него зарождается неувѣренность въ своихъ силахъ, а эта неувѣренность имѣетъ чрезвычайно ослабляющее вліяніе на память. Кромѣ того, видя предъ собою большой урокъ, дитя тревожится, безпокоится, иногда плачетъ, а это все такіе душевные акты, которые не даютъ сосредоточиться вниманію, необходимому для усвоенія урока. Кромѣ того, многія дѣти не выучиваютъ своихъ уроковъ именно потому, что не умѣютъ взяться за дѣло: не знаютъ субъективныхъ свойствъ памяти и объктивныхъ свойствъ урока, чего нельзя отъ нихъ и требовать, а потому лучшіе педагоги рѣшительно вооружаются противъ задаванія уроковъ на домъ дѣтямъ младшаго возраста и требуютъ, чтобы школа или наставникъ выучили дѣтей сначала учиться, а потомъ уже поручили это дѣло имъ самимъ. Отъ несоблюденія этого правила чрезвычайно много страдаютъ наши русскія дѣти, и безсмысленной задачѣ домашнихъ уроковъ въ первыхъ трехъ классахъ нашихъ гимназій мы приписываемъ то дикое явленіе, что младшіе классы у насъ переполнены учениками, а въ старшихъ стоятъ почти пустыя скамейки. Хорошо еще, если у маленькаго ученика есть дома кто-нибудь, кто можетъ помочь ему выучить урокъ; но если нѣтъ никого, то положеніе нашего маленькаго гимназиста бываетъ иногда совершенно безвыходное: сначала дитя плачетъ, мучится, тоскуетъ, потомъ становится понемногу равнодушнѣе къ своимъ неуспѣхамъ и, наконецъ, впадаетъ въ апатію и безвыходную лѣнь. Если бы наставники употребляли свои пять часовъ ежедневныхъ занятій какъ слѣдуетъ, и дѣйствительно заставляли работать дѣтей въ классѣ, то дѣтямъ оставалось бы развѣ только повторить дома выученное въ школѣ. Но на дѣлѣ, бо̀льшею частію, бываетъ не такъ. Учителя сваливаютъ на дѣтей всю тяжесть ученья, не подумавъ о томъ, чтобы выучить ихъ

учиться; сами же, или занимаются легкимъ спрашиваньемъ уроковъ, выученныхъ дома, что даже можно дѣлать въ полусонномъ состояніи, или, если они ярые прогрессисты, развитіемъ дѣтей, не имѣющимъ никакого отношенія къ урокамъ, попросту же—болтовнею, а уроки и экзамены все-таки падаютъ всею своею тяжестью на маленькаго ученика. Конечно, есть и такіе преподаватели, которые развиваютъ дѣтей именно ученьемъ уроковъ въ классѣ, но, къ несчастію, такихъ преподавателей у насъ немного, по причинѣ совершеннаго отсутствія педагогическаго ихъ подготовленія. Къ утѣшенію нашему, мы можемъ сказать, что и въ Германіи еще немало школъ, гдѣ учителя и въ младшихъ классахъ занимаются почти только спрашиваньемъ уроковъ, выученныхъ дома, превращая такимъ образомъ каждый урокъ въ какой-то глупый экзаменъ.

16) Сообразно послѣдовательному развитію, сначала механической памяти, потомъ разсудочной и, наконецъ, духовной, и ученье должно давать сначала *преимущественно* (не исключительно) пищу для первой, потомъ для второй и, наконецъ, для третьей. Конечно, предполагается само собою, что воспитатель принимаетъ человѣка за цѣльный организмъ и, обогащая механическую память слѣдами ассоціацій, въ то же время упражняетъ разсудокъ надъ этими ассоціаціями и подготовляетъ матерьялъ для будущаго развитія дитяти. Точно также, развивая разсудокъ воспитанника, воспитатель съ одной стороны свяжетъ это развитіе со слѣдами механической памяти, не переставая ее обогащать, а съ другой стороны — направитъ разсудочныя комбинаціи къ порожденію идей, двигающихъ впередъ духовное развитіе юноши. Въ юности идея должна сдѣлаться главною духовною пищею человѣка: она должна возбуждать и разсудочныя комбинаціи и формы ихъ выраженія въ механической памяти. Для такого развитія юность, всегда уже по природѣ идеальная, дастъ и силу и плодородную почву. Окончаніе юности и учебнаго періода должно быть отмѣчено спеціальнымъ направленіемъ, составляющимъ переходъ къ практической жизни зрѣлаго возраста. Нарушеніе этихъ законовъ послѣдовательнаго развитія человѣческой природы ведетъ за собою печальныя послѣдствія. Пренебреженіе обогащенія механической памяти въ годы отрочества даетъ пустыхъ резонеровъ

и отнимаетъ возможность всякаго плодотворнаго развитія. Пренебреженіе развитіемъ разсудочной памяти, если оно дѣлается въ пользу развитія механической, даетъ мертвыхъ схоластовъ; если же оно дѣлается въ пользу идеальнаго развитія, даетъ намъ столь же безплодныхъ фантазёровъ; пренебреженіе дѣльнаго идеальнаго развитія въ юношескомъ возрастѣ въ пользу спеціальнаго направленія даетъ или узкихъ эгоистовъ, людей сухихъ, рутиперовъ, или, смотря по натурѣ, опять же фантазёровъ, идеальная сторона которыхъ, не получивъ должнаго воспитанія, увлекаетъ ихъ въ безобразныя, ни на чемъ неосновавныя, полудикія фантазіи.

Въ нашей русской жизни мы, къ сожалѣнію, безпрестанно натыкаемся на образчики всѣхъ этихъ упущеній въ воспитаніи: на произведенія схоластической школы, съ головами, набитыми всякимъ, ни къ чему негоднымъ, хламомъ, съ которымъ сами владѣльцы этихъ головъ не знаютъ, что дѣлать; на дѣтей, резонирующихъ безъ всякихъ положительныхъ знаній; на юношей, общее идеальное воспитаніе которыхъ было до того пренебрежено, что самая нелѣпая книжонка или журнальная статья можетъ увлечь юношескую энергію ихъ души въ дикую крайность, и, наконецъ, на узкихъ спеціалистовъ, рутиперовъ въ восемнадцать лѣтъ, на школьной скамейкѣ уже разсчитывающихъ мѣста и доходы. Наши духовныя училища съ курсами 16-го столѣтія, выучивающія своихъ воспитанниковъ по-еврейски и по-гречески и часто не выучивающія говорить ихъ по-человѣчески; наши гимназіи, читающія университетскія лекціи десятилѣтнимъ мальчикамъ; наши бывшіе корпуса, воспитывавшіе десятилѣтнихъ моряковъ и артиллеристовъ; наши университеты, изъ которыхъ выбросили и психологію и философію и въ которыхъ думали разными спеціальными предметами (камералистикой, напримѣръ, сводомъ законовъ и т. п.) вычеркнуть изъ жизни человѣка періодъ идеальной юности;—всѣ эти заведенія наперерывъ старались подарить русскую жизнь тѣми образчиками человѣческихъ личностей, которые мы описали выше. Ни отчего, быть можетъ, русское воспитаніе не страдало столько, какъ отъ непослѣдовательности и дикихъ противорѣчій его съ законами развитія человѣческой природы.

17) Изъ тѣхъ же законовъ постепеннаго развитія человѣче-

ской природы вытекаетъ необходимость педагогическихъ примѣненій въ наукахъ. Понятно само собою, что наука, въ своемъ систематическомъ изложеніи, неодинаково удобна для изученія человѣкомъ во всѣ возрасты его жизни, и что не только науки различаются въ этомъ отношеніи, но что и во всякой наукѣ есть многое, что должно быть взято механическою памятью, другое — разсудочною, а третье — духовною. Въ прежнее время вносили въ школу полную систему науки, и потому часто то, что можетъ быть понято только развитымъ разсудкомъ, вступившимъ уже въ полныя права свои, усвоивалось механически, и, наоборотъ, юношу, уже развитого самой природой, заставляли зубрить безсмысленнѣйшимъ образомъ. Теперь уже сознано почти всѣми, что научное и педагогическое изложеніе науки двѣ вещи разныя, и педагоги всѣхъ странъ дѣятельно трудятся надъ переработкою научныхъ системъ въ педагогическія. Но хотя началомъ такой переработки мы можемъ считать уже „Orbis Pictus“ Коменіуса, появившееся въ половинѣ 17-го столѣтія, однакоже многое еще остается сдѣлать. Надъ этой переработкой наукъ въ учебники отразилась и вся исторія педагогическихъ системъ и педагогическихъ заблужденій. Такъ, напримѣръ, разсудочная школа, увлеченная въ крайность противоборствомъ съ схоластическою, внесла глубокія и обширныя идеи въ учебники перваго дѣтства, перепортивъ, конечно, эти идеи и перешагнувъ и механическую память и развитіе разсудка, или, заботясь исключительно о развитіи разсудочныхъ ассоціацій, тщательно выкидывала все фактическое, избѣгая именъ и чиселъ и забывая, что періодъ отрочества есть періодъ силы механической памяти, оставляла юности ту работу, которая для нея неспосна, а была легка для отрока.

Несмотря на безчисленное множество учебниковъ всякаго рода, особенно въ Германіи, лучшіе швейцарскіе и германскіе педагоги бо́льшею частію и теперь крайне недовольны учебниками и находятъ необходимымъ: то сокращать ихъ, то дополнять, то измѣнять, то вовсе замѣнять записками. Сообразивъ же, что хорошій учебникъ и въ Германіи доставляетъ очень хорошій доходъ своему составителю, можно заключить изъ этого, что педагогическая переработка науки — дѣло очень и очень нелегкое. Однакоже хорошо уже и то, что самая идея этой переработки безпрестанно развивается.

18) Многіе говорятъ, что память современнаго человѣка значительно ослабѣла сравнительно съ памятью людей древняго міра, когда въ изустномъ преданіи сохранялись такія произведенія, каковы Иліада и Одиссея Гомера. Но это едва ли справедливо. Если мы сравнимъ познанія посредственно образованнаго человѣка нынѣшняго времени съ познаніями древняго грека, то увидимъ, напротивъ, какъ вообще расширились и размножились познанія людей, какъ распространились они въ массѣ народа, и какъ много должна выдерживать память современнаго человѣка сравнительно съ памятью древняго.

Много помнимъ мы; но, пересматривая науки, увидимъ, какое множество есть необходимыхъ свѣдѣній, которыя, являясь теперь достояніемъ однихъ спеціалистовъ, не приносятъ далеко той пользы, какую могли бы принести, если бы были достояніемъ всякаго образованнаго человѣка, и не избавляютъ человѣчество отъ тѣхъ безчисленныхъ золъ, отъ которыхъ могли бы избавить, если бы перешли въ общее сознаніе людей.

Соображая, такимъ образомъ, громадное число необходимыхъ для человѣка свѣдѣній, открытыхъ доселѣ наукою, и принимая въ разсчетъ краткость того періода человѣческой жизни, который можетъ быть посвященъ ученью [1]), невольно нападаешь на мысль, что давно пора серьезно подумать о томъ, чтобы оставить въ нашихъ школахъ и нашихъ учебникахъ только то, что дѣйствительно необходимо и полезно для человѣка, и выбросить все, что держится только по рутинѣ и учится для того, чтобы быть впослѣдствіи позабытымъ, а между тѣмъ отнимаетъ много часовъ изъ короткаго драгоцѣннаго періода жизни и загражданетъ память, также имѣющую свои предѣлы. О пользѣ знанія тѣхъ или другихъ наукъ писалось много; но пора бы уже подвергнуть генеральному смотру всѣ науки и всѣ свѣдѣнія, въ нихъ полагаемыя, въ педагогическомъ отношеніи, такому же, какому подвергнулъ ихъ когда-то Бэконъ въ философскомъ. Эта работа такъ громадна, требуетъ такого полнаго знанія и науки и жизни, что, конечно, ожидаетъ геніальнаго работника. До сихъ же поръ не-

[1]) У людей средняго состоянія періодъ этотъ очень недологъ, а еще короче у тѣхъ, кто съ 12-ти или 13-ти лѣтъ уже вынужденъ снискивать себѣ кусокъ хлѣба.

дагогика больше думаетъ о томъ, какъ учить тому, чему обыкновенно учатъ, чѣмъ о томъ, для чего что-нибудь учится. Въ этомъ отношеніи сдѣлано такъ мало, что мы съ удовольствіемъ указываемъ нашимъ читателямъ на статью англійскаго ученаго и замѣчательнаго мыслителя, Спенсера, подъ заглавіемъ: „Какія изъ знаній нужнѣе“ (What knowledge is of most worth) [1]). Въ этой статьѣ, имѣющей, впрочемъ, односторонее назначеніе,—доказана необходимость введенія опытныхъ наукъ въ число предметовъ общаго образованія,—Спенсеръ показываетъ съ полною очевидностью, что при выборѣ предметовъ ученья вездѣ еще слѣдуютъ слѣпой рутинѣ, ничѣмъ неоправдываемымъ преданіямъ и обычаямъ и даже глупѣйшей модѣ (послѣднее особенно въ женскомъ воспитаніи). Мы валимъ въ дѣтскую голову всякій, ни къ чему негодный хламъ, съ которымъ потомъ человѣкъ не знаетъ, что дѣлать, тогда какъ, въ то же самое время, самые образованные люди не знаютъ того, что необходимо было бы имъ знать, и за незнаніе чего они часто расплачиваются дорогою цѣною. „Человѣкъ, говоритъ Спенсеръ, одѣваетъ умъ своихъ дѣтей, какъ одѣваетъ ихъ тѣло, по господствующей модѣ, и въ этомъ случаѣ дѣлаетъ то же, что дикарь, который прежде заботится объ украшеніи, чѣмъ о необходимомъ, и, убирая голову перьями или испещряя тѣло татуировкой, не умѣетъ прикрыться отъ холода и палящихъ лучей солнца. Мы также учимъ дѣтей своихъ по-гречески и по-латыни не потому, чтобы это было имъ дѣйствительно нужно, а потому, чтобы дать имъ *джентльменское* воспитаніе и приложить къ нимъ печать извѣстнаго соціальнаго положенія“.

„Принимая въ разсчетъ, говоритъ Спенсеръ далѣе, какъ немного отмежевано намъ времени для ученья не только краткостью нашей жизни, но еще болѣе ея заботами, мы должны съ особеннымъ вниманіемъ стараться, чтобы употребить это время на то, что принесетъ намъ наибольшую пользу, и строго раз-

[1]) Помѣщена сначала въ іюльской книжкѣ Westminster Review за 1859 г., а теперь вошла въ особое изданіе, которому авторъ напрасно придалъ слишкомъ обширное заглавіе: Education intellectual, moral and phisical by Herb. Spenser. Lond. 1861. (Весьма бы желательно видѣть эту статью въ русскомъ переводѣ). [Послѣ этого времени былъ не одинъ переводъ; напр., Федоровой, Спб. 1894, Сысоевой, Спб. 1898 годъ, Головацкой, М. 1900].

считывать, чтобы было правильное отношеніе между временемъ и трудомъ, употребленнымъ на пріобрѣтеніе какого-нибудь знанія, и пользою, которая проистекаетъ для насъ отъ такого пріобрѣтенія. Конечно, полезно, напримѣръ, знать разстояніе одного города отъ другого; но время, которое мы должны были бы употребить на изученіе разстояній всѣхъ городовъ другъ отъ друга, далеко не соотвѣтствовало бы пользѣ, пріобрѣтаемой случайно, отъ такого знанія".

Далѣе Спенсеръ показываетъ съ большою ясностью, какъ много бѣдствій переноситъ человѣкъ именно отъ того, что незнакомъ съ устройствомъ своего тѣла и самыми первыми условіями своего здоровья. „Въ этомъ отношеніи, говоритъ онъ, предразсудокъ такъ укоренился, что образованный человѣкъ, который сочтетъ за личное себѣ оскорбленіе, если его заподозрятъ въ незнаніи какого-нибудь греческаго полубога, вовсе не стыдится признаться въ незнаніи того, какое число ударовъ составляетъ нормальный пульсъ человѣка и какъ надуваются легкія. Родители, заботясь о томъ, чтобы ихъ дѣти знали хорошо всѣ предразсудки, существовавшіе за 2000 лѣтъ, даже положительно не хотятъ, чтобы ихъ познакомили съ устройствомъ и отправленіями человѣческаго тѣла: такимъ подавляющимъ образомъ дѣйствуетъ вліяніе установившейся рутины и такъ властвуютъ въ нашемъ воспитаніи вещи украшающія - надъ полезными".

Указывая на необходимость, чтобы каждому человѣку, который будетъ современемъ родителемъ и, слѣдовательно, воспитателемъ своихъ дѣтей, сообщались здоровыя понятія о воспитаніи, Спенсеръ говоритъ: „Если по стеченію какихъ-нибудь странныхъ обстоятельствъ отъ насъ останутся и дойдутъ до нашихъ отдаленныхъ потомковъ только наши учебники или нѣсколько экзаменаторскихъ листовъ нашихъ коллегій, то мы воображаемъ, какъ удивится антикварій, не найдя въ нихъ ни малѣйшаго признака какихъ-либо знаній, приготовляющихъ человѣка къ воспитанію дѣтей. „Это, должно быть, скажетъ онъ, программы ученія какого-нибудь монашескаго ордена: я вижу здѣсь прилежное приготовленіе для многихъ вещей, особенно для чтенія книгъ исчезнувшихъ націй и чужихъ современно существующихъ народностей (изъ чего я могу заключить, что на языкѣ этого народа

было мало написано книгъ, достойныхъ чтенія); но я не нахожу ничего, что бы относилось къ воспитанію дѣтей. Безъ сомнѣнія, они не были такъ безумны, чтобы пропустить всякое приготовленіе къ исполненію такой важной обязанности, — и потому я заключаю, что это была коллегія монашескаго ордена". Посмотрите, говоритъ далѣе Спенсеръ, на десятки тысячъ убитыхъ дѣтей, прибавьте сотни тысячъ пережившихъ со слабымъ здоровьемъ и мильоны живущихъ съ организмомъ, слабѣйшимъ того, какимъ бы онъ могъ быть, и вы составите себѣ нѣкоторую идею о томъ, какое бѣдствіе поражаетъ потомковъ, потому что родители не знаютъ самыхъ первыхъ законовъ жизни. Когда сыновья и дочери растутъ больные и слабые, то родители отыскиваютъ этому какія-нибудь сверхъестественные причины, такъ какъ, въ большей части случаевъ, сами же родители виноваты.

Обращаясь къ современному изученію исторіи, Спенсеръ говоритъ: „Положимъ, что вы подробно изучили всѣ знаменитѣйшія битвы, бывшія на земномъ шарѣ, знаете имена генераловъ, участвовавшихъ въ этихъ битвахъ, сколько было кавалеріи и сколько пѣхоты, въ какое время дня побѣда клонилась на одну сторону и въ какое на другую, но скажите: сдѣлается ли отъ этого умнѣе подача вашего голоса на ближайшихъ выборахъ? Вы говорите, что это факты, интересные факты. Безъ сомнѣнія, это факты,— если не выдумка вполнѣ или наполовину, — и, можетъ быть, факты эти интересны для многихъ; но вѣдь и тюльпаноманіакъ не промѣняетъ луковицы тюльпана на вѣсъ золота, а для иного — старая, разбитая китайская чашка кажется самымъ драгоцѣннымъ предметомъ въ мірѣ".

Несмотря на односторонній взглядъ автора, нельзя однакоже не согласиться, что онъ во многомъ совершенно справедливъ, и дѣйствительно указываетъ въ своей статьѣ, съ одной стороны, на существованіе огромной массы школьныхъ познаній, передающихся по рутинѣ и не приносящихъ человѣку никакой пользы, ни въ матеріальномъ, ни въ нравственномъ отношеніи; а съ другой— на массу такихъ свѣдѣній, которыя должны быть знакомы каждому человѣку, посвятившему на ученье три или четыре года своей жизни, а извѣстны только немногимъ спеціалистамъ. Однакоже не трудно видѣть, что Спенсеръ, увлекшись важностью зна-

ній, *непосредственно* приложимыхъ къ жизненной практикѣ, выпустилъ изъ виду тѣ, которыя хотя и приложимы только *посредственно*, но часто важнѣе непосредственно приложимыхъ. Если, напримѣръ, знаніе древней исторіи не имѣетъ непосредственнаго приложенія къ практической жизни, то это еще не значитъ, чтобы оно не имѣло *никакого* къ ней приложенія. Если изученіе древней исторіи можетъ подѣйствовать на мой характеръ и образъ мыслей, то можетъ отразиться и въ моихъ поступкахъ. Здѣсь, слѣдовательно, должно поставить вопросъ другимъ образомъ: взглянуть на то, насколько и какъ дѣйствуетъ изученіе древней исторіи на характеръ и образъ мыслей человѣка и, соображаясь уже съ этимъ, передавать ея событія. При такой мѣрѣ мы выкинемъ изъ нашихъ учебниковъ многое, что интересно только для спеціалиста и антикварія, и, ограничивъ курсъ исторіи только нравственно полезнымъ для человѣка, дадимъ мѣсто тѣмъ необходимымъ свѣдѣніямъ, которыя открыла наука въ своемъ современномъ состояніи.

Конечно, правъ Спенсеръ отчасти и тогда, когда онъ удивляется, какъ много человѣкъ занимается пошлостями, и какъ безразличенъ къ величайшимъ явленіямъ природы: „не хочетъ взглянуть на величественное строеніе неба и глубоко интересуется ничтожными спорами объ интригахъ Маріи Стюартъ; критически разбираетъ греческую оду и не броситъ взгляда на великую поэму, начертанную перстомъ Божіимъ въ пластахъ земного шара“. Однакоже, нельзя не замѣтить, что для того, чтобы почувствовать все величіе этой поэмы, надо воспитать въ себѣ глубокое человѣческое чувство, и если греческая ода или драма Шекспира могутъ содѣйствовать этому, то мы поймемъ тогда ихъ практическую пользу.

Мы съ намѣреніемъ привели эти отрывки изъ замѣчательной статьи Спенсера, чтобы показать, какъ много знаній со всѣхъ сторонъ стучится въ двери современной школы, и какое еще хаотическое представленіе имѣемъ мы о томъ, что заслуживаетъ великой чести сдѣлаться предметомъ ученья для дѣтей; какъ много должно быть выброшено изъ школы того, что остается въ ней повсемѣстно и впродолженіи столѣтій, и какъ много должно быть внесено новаго, что теперь извѣстно только немногимъ. Ко-

нечно, мы не можемъ и думать о томъ, чтобы сдѣлать здѣсь такой педагогическій смотръ человѣческимъ знаніямъ, но однако же считаемъ не лишнимъ указать на существованіе этого громаднаго вопроса, на всю трудность и вмѣстѣ съ тѣмъ настоятельную необходимость его рѣшенія. Это указаніе имѣетъ, впрочемъ, и практическій смыслъ: каждый педагогъ-практикъ можетъ и долженъ уже и въ своей скромной дѣятельности оцѣнивать относительную важность и значеніе для жизни человѣка каждаго знанія, которое придется ему сообщать. Такъ, напримѣръ, преподавая исторію, онъ остановится только на тѣхъ событіяхъ, которыя могутъ имѣть какое-нибудь важное воспитательное вліяніе, или на тѣхъ, которыя хотя не имѣютъ этого вліянія, но необходимы для того, чтобы объяснить и усвоить событія перваго рода, и отброситъ факты, имена и числа, имѣющіе значеніе только для спеціалиста въ исторіи. Въ ученикѣ своемъ воспитатель долженъ видѣть не будущаго историка, а только человѣка, пользующагося плодами исторической разработки для своего нравственнаго и умственнаго усовершенствованія. Вообще при сообщеніи каждаго свѣдѣнія преподаватель долженъ непремѣнно имѣть въ виду *пользу воспитанника*, нравственную или матерьяльную, и избѣгать всего того, что только заваливаетъ память, оставаясь въ ней безполезнымъ камнемъ, или дѣлается необходимо добычею забвенія. Память человѣческая имѣетъ свои предѣлы, а періодъ ученья очень коротокъ; этого не долженъ никогда забывать воспитатель и наставникъ и припоминать правило, высказанное практическимъ англичаниномъ, *что трудъ, употребляемый на пріобрѣтеніе какихъ-либо знаній, долженъ соразмѣряться съ пользою, отъ нихъ проистекающею.*

19) Въ старинной педагогикѣ науки обыкновенно раздѣлялись: на науки, развивающія только формально, и на науки, дающія матерьяльное содержаніе развитію. Къ первымъ обыкновенно причисляли классическіе языки и математику, ко вторымъ—остальные предметы. Странно, что это дѣленіе попадается и въ такихъ педагогикахъ, которыя уже пользовались или могли пользоваться опытною психологіею Гербарта и Бенеке. Признавъ главныя основанія этой психологіи въ анализѣ памяти, изложенныя нами выше [1]),

[1]) [См. *Педагогическій Сборникъ*, 1865 г., ноябрь, «Главнѣйшія черты че-

мы должны навсегда уже отказаться отъ такого дѣленія наукъ и признать, что формальное развитіе есть пустая выдумка, показывающая только прежнее психологическое невѣжество, и что каждая наука развиваетъ человѣка, насколько хватаетъ ея собственнаго содержанія, и развиваетъ именно этимъ содержаніемъ, а не чѣмъ-нибудь другимъ. Если изучаемая наука находится по содержанію своему въ связи съ другою какою-нибудь наукою, то и подготовляетъ къ изученію этой второй науки, насколько хватаетъ ея собственнаго содержанія и насколько это содержаніе находится въ связи съ содержаніемъ предстоящей къ изученію науки. Науки, будто бы особенно развивающія память, разсудокъ или воображеніе, не болѣе какъ порожденія прежней схоластической психологіи, и эти выраженія должны быть навсегда вычеркнуты изъ педагогики, которая строится на началахъ опытной психологіи, а всякая другая педагогика была бы дикимъ анахронизмомъ. Если бы нужно уже было дѣлить какъ-нибудь науки въ педагогическомъ отношеніи, то гораздо основательнѣе и практичнѣе было бы раздѣлить ихъ на науки, приносящія пользу *непосредственно* и *посредственно*. Но и это дѣленіе провести строго невозможно, потому что почти въ каждой наукѣ есть свѣдѣнія, усвоеніе которыхъ полезно непосредственно; и многія свѣдѣнія могутъ быть полезны въ одномъ отношеніи посредственно, а въ другомъ непосредственно. Такъ, напримѣръ, изученіе какого-нибудь иностраннаго языка есть только средство пріобрѣсти тѣ полезныя свѣдѣнія, которыя могутъ быть пріобрѣтены только на этомъ языкѣ. Съ другой стороны, изученіе грамматики этого языка приноситъ пользу, не только какъ ключъ къ пониманію на этомъ языкѣ, но и само по себѣ, уясняя для насъ грамматическую конструкцію того языка, на которомъ мы говоримъ и пишемъ, конечно, если преподаваніе иностранной грамматики идетъ сравнительно. Такъ въ исторіи — усвоеніе однихъ фактовъ даетъ намъ непосредственно нравственную пользу и, въ то же время, эти факты могутъ служить намъ средствомъ для пониманія другихъ. Такъ хронологія, напримѣръ, не имѣетъ никакой непосредственной пользы, но она необходима для вѣрнаго

ловѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія», гл. XI, стр. 1141—1148. Въ отдѣльныхъ изданіяхъ «Педагогической антропологіи» объ этомъ см. т. I, гл. XIX и дальше].

пониманія и вѣрной оцѣнки историческихъ событій. Если мы станемъ разбирать непосредственно практическую пользу, приносимую изученіемъ классическихъ языковъ, то, конечно, мы признаемъ ихъ вмѣстѣ съ Спенсеромъ совершенно безполезными. Но эта оцѣнка будетъ невѣрна. Изученіе классическаго языка, не принося дѣйствительно ни малѣйшей непосредственной практической пользы (если не считать практическою пользою того, что въ Англіи человѣка, знающаго классическіе языки, будутъ считать джентльменомъ, а въ Россіи примутъ въ университетъ, или, что можно быть учителемъ этихъ языковъ), можетъ приносить намъ *посредственную* пользу, или дѣлая намъ доступными тѣ непосредственно или опять же посредственно полезныя свѣдѣнія, которыя можемъ мы почерпнуть изъ чтенія классическихъ авторовъ, или уясняя намъ конструкцію роднаго языка. При этомъ слѣдуетъ еще имѣть въ виду, нельзя ли достигнуть той же пользы другимъ, менѣе труднымъ и болѣе короткимъ путемъ [1]). Словомъ, при всякой оцѣнкѣ сообщаемыхъ свѣдѣній должно имѣть въ виду, какую пользу доставляютъ они ученику (нравственно или матерьяльно) непосредственную или посредственную, и въ этомъ послѣднемъ случаѣ—вѣрное ли выбрано нами средство, нѣтъ ли болѣе вѣрнаго. Многіе, правда, думаютъ, что легкость не есть педагогическое достоинство и что самая трудность пріобрѣтенія свѣдѣній можетъ составлять, наоборотъ, достоинство. Но ложность этой мысли очевидна: если бы въ распоряженіи человѣка было такъ мало свѣдѣній, что ихъ можно было бы усвоить легко и слишкомъ скоро, или жизнь человѣческая была бы такъ длинна, что ужъ некуда было бы ее дѣвать, тогда, пожалуй, можно бы еще говорить о безотносительной пользѣ трудности усвоенія знаній, но такъ какъ знаній такъ много, что человѣческой жизни не хватаетъ, чтобъ усвоить все необходимое, полезное или пріятное, то отыскивать трудности ученія *ради самой трудности* было бы совершенно нелѣпо. Трудность, правда, бываетъ иногда полезна, но полезна только относительно, какъ средство сосредоточенія вниманія: такъ, напримѣръ, ребенку труднѣе самому добраться до какой-нибудь

[1]) Подробная оцѣнка вліянія на развитіе человѣка изученія иностранныхъ языковъ вообще, и классическихъ въ особенности, найдетъ себѣ мѣсто далѣе, въ главѣ «О словѣ».

истины, но этотъ трудъ вознаграждается именно пользою лучшаго усвоенія. Учить, напримѣръ, латинскую грамматику потому только, что она труднѣе другихъ, есть безсмыслица; но предпочитать, напримѣръ, чтеніе классическаго автора на его языкѣ именно потому, что самая трудность этого чтенія заставляетъ насъ болѣе вникать въ смыслъ читаемаго, имѣетъ свое основаніе. Тогда слѣдуетъ оцѣнивать пользу изученія этихъ языковъ тою пользою, которую даютъ именно свѣдѣнія, сообщаемыя классическими авторами, и подумать о томъ, нельзя ли этихъ свѣдѣній, если они окажутся необходимыми, усвоить другимъ путемъ, но столь же основательно. Слѣдовательно, во всякомъ изученіи главную цѣль должно составлять самое *содержаніе*, а *не форма*, въ которой оно излагается; если почему-нибудь мы не сдѣлали самую эту форму — содержаніемъ, какъ, напримѣръ, при грамматическомъ изученіи, которое въ свою очередь не можетъ составлять окончательной цѣли, а только средство для достиженія другой полезной цѣли. Вотъ почему, напримѣръ, нельзя не считать совершенно безполезно потеряннымъ временемъ того времени, которое употребитъ ученикъ на изученіе вокабулъ и грамматики чуждаго языка, хоть бы то былъ латинскій и греческій, если ученикъ не достигнетъ до пониманія авторовъ, и если эта грамматика изучалась такъ, что не принесла пользы даже родному языку. Это, кажется, очевидно; но такъ именно изучаются, большею частію, иностранные языки въ нашихъ училищахъ. Тутъ нечего утѣшать себя тою мыслію, что хотя ученикъ и не пошелъ дальше склоненія и спряженія, но все же это принесло ему пользу:—ни малѣйшей пользы, а напротивъ, вредъ, отнявъ у него безполезно время изъ коротkаго учебнаго періода и злоупотребивъ его трудомъ, который могъ бы быть направленъ на пріобрѣтеніе полезныхъ свѣдѣній, не достающихъ тому же ученику. Педагогъ долженъ ясно сознавать не только пользу, но и характеръ пользы всякаго сообщаемаго имъ свѣдѣнія и относительную величину этой пользы и идти вѣрно къ цѣли, то-есть къ доставленію дѣйствительной и наибольшей пользы ученику. Противъ этого правила много грѣшатъ не только наши, но и заграничныя школы. Мы, напримѣръ, часто, *для приличія только*, удерживаемъ въ училищѣ три-четыре иностранные языка, хотя ясно сознаемъ, что не можемъ научить и одному такъ,

чтобы это знаніе принесло дѣйствительную пользу хотя половинѣ учениковъ. Недавно въ одномъ журналѣ былъ поданъ, напримѣръ, совѣтъ: сдѣлать обязательнымъ хотя начатки изученія греческаго языка для всѣхъ гимназій, имѣющихъ возможность получить учителя этого языка, хоть на два или на три часа въ недѣлю. Чтобы оцѣнить пользу такого совѣта, слѣдовало бы вычислить, сколько изъ учениковъ гимназій пойдутъ въ университетъ на филологическій факультетъ, гдѣ могутъ продолжать изученіе греческаго языка до тѣхъ поръ, пока оно станетъ приносить имъ пользу, сколько пойдетъ на другіе факультеты или вовсе не поступитъ въ университетъ и будетъ забывать выученные начатки, и тогда мы увидѣли бы, что авторъ этого совѣта предлагаетъ за одинъ проблематически полезный часъ заплатить пятью стами часовъ, истраченныхъ совершенно безполезно изъ той бѣдной суммы часовъ, которая отмежевана человѣку на ученье. Точно также мы видимъ, напримѣръ, въ нашемъ гимназическихъ уставѣ, что для преподаванія естественныхъ наукъ въ классическомъ гимназіяхъ назначено по часу въ недѣлю въ *первыхъ трехъ* низшихъ классахъ, а потомъ преподаваніе ихъ вовсе прекращается, и спрашиваемъ себя: какую пользу принесетъ такое преподаваніе? Все, что будетъ выучено на этихъ урокахъ, безъ сомнѣнья будетъ впослѣдствіи забыто; слѣдовательно, здѣсь имѣлось въ виду не *содержаніе* изучаемаго, а *форма* изученія. Дѣйствительно, практическое изученіе роднаго языка очень много выигрываетъ, если мы при этомъ изученіи пользуемся тою *наглядностью*, какую представляютъ предметы естественныхъ наукъ; но тогда спрашивается, почему же это преподаваніе отдѣлено отъ преподаванія отечественнаго языка? Вѣроятно потому, что наши преподаватели русскаго языка незнакомы съ естественными науками; но тогда возникаетъ другой вопросъ: если преподаваніе естественныхъ наукъ въ классическихъ гимназіяхъ имѣетъ цѣлью доставить ту пользу, какую доставляетъ *наглядное обученіе* (преимущественно выработка логической правильности сужденія и опредѣленности въ языкѣ), то приготовлены ли наши преподаватели естественныхъ наукъ къ дѣльному наглядному обученію, такъ чтобы ихъ трудъ могъ слиться съ трудомъ преподавателя роднаго языка?

3) Изъ яснаго пониманія нравственнаго значенія того, что

мы помнимъ, также вытекаютъ многія практическія правила воспитанія. Зная, что *душевныя* чувства [1]) оставляютъ слѣды въ памяти, какъ и представленія, что *слѣды представленій* комбинируются со *слѣдами чувствъ*, что изъ этихъ ассоціацій слѣдовъ чувствъ и слѣдовъ представленій происходятъ нравственныя наклонности и страсти,—воспитатель будетъ видѣть въ способности памяти не только возможность вліять на умственное развитіе воспитанника, но и на его характеръ и на его нравственность.

Само собою разумѣется, что въ томъ, что сообщается ученьемъ, не должно быть ничего безнравственнаго, и если въ исторіи, напримѣръ, сообщаются какіе-нибудь безнравственные поступки отдѣльныхъ личностей или народовъ, то они должны быть сообщаемы такъ, чтобы они возбуждали негодованіе, отвращеніе, презрѣніе, а никакъ не восторженное удивленіе. Богъ знаетъ, какъ много принесли человѣчеству вреда картины войнъ, разсказанныя дѣтямъ съ увлеченіемъ, гдѣ излагалось торжество побѣдителей, а не страданія побѣжденныхъ, или картины пустого величія, стоившаго людямъ столькихъ слезъ, трудовъ, крови и жертвъ. Въ этомъ отношеніи слѣдовало бы передѣлать не одну страницу въ нашихъ историческихъ учебникахъ. Мы не можемъ также оправдать тѣхъ натуралистовъ, которые пріучаютъ дѣтей равнодушно смотрѣть на страданіе животныхъ, и думаемъ, что пока не окрѣпло чувство у человѣка, должно довольствоваться, при преподаваніи естественныхъ наукъ, картинами, чучелами и т. п.

Но этого мало: не хорошо и то ученье, которое вовсе не затрогиваетъ чувства, предоставляя ему развиваться подъ случайными и, можетъ быть, вредными вліяніями. Воспитатель долженъ пользоваться всякимъ случаемъ, чтобы черезъ посредство ученья закинуть въ душу дитяти какое-нибудь доброе сѣмя и связывать хорошее чувство съ всякимъ представленіемъ, съ которымъ оно только можетъ быть связано. Такіе случаи безпрестанно представляются почти во всѣхъ наукахъ; но часто бы-

[1]) Слово «чувство» употребляется у насъ безразлично—и для чувствъ, зарождающихся непосредственно въ нашемъ тѣлесномъ организмѣ: чувство зрѣнія, чувство боли и т. д., [и для чувствъ], зарождающихся въ душѣ: чувство любви, чувство гнѣва. Мы говоримъ здѣсь о чувствахъ послѣдняго рода и называемъ ихъ предварительно *душевными*, хотя въ сущности, какъ мы увидимъ это при анализѣ чувствъ, всякое чувство есть душевное чувство.

ваетъ, что преподаватель не только не пользуется этимъ случаемъ, но, наоборотъ, самъ портитъ то доброе или эстетическое чувство, которое представляетъ ему предметъ. Такъ, напримѣръ, нѣтъ никакой возможности, чтобы эстетическое или нравственное какое-нибудь стихотвореніе запало въ душу ребенка, или изученіе его обошлось ему дорого и сопровождалось, можетъ быть, упреками и наказаніями [1]). Какое чувство останется въ душѣ дитяти отъ иной высоко нравственной страницы Библіи, когда изученіе этой страницы сопровождалось жесткими словами учителя или даже наказаніями! Намъ часто случалось видѣть, какъ дитя, захлебываясь отъ слезъ, отвѣчаетъ наставнику какую-нибудь вдохновенную молитву, и, конечно, эти слезы были внушены не вдохновеніемъ. Грозное, суровое, схоластическое преподаваніе Закона Божія, зависящее, конечно, отъ того, что и самъ преподаватель его также учился, оставило печальные слѣды не въ одной дѣтской душѣ. Очень можетъ быть, что то непонятное ожесточеніе противъ религіи, которое, къ сожалѣнію, такъ часто теперь встрѣчается, имѣетъ своимъ психическимъ источникомъ именно эту ассоціацію тяжелыхъ чувствъ съ религіозными представленіями, усвоеніе которыхъ сопровождалось этими чувствами. Многія упорныя наклонности, сильныя страсти и предубѣжденія слагаются у насъ въ душѣ именно изъ этихъ чуть-чуть замѣтныхъ черточекъ, которыя, ложась одна на другую, проводятъ неизгладимую борозду въ характерѣ, имѣющую потомъ сильное вліяніе на формированіе нашихъ убѣжденій. Замѣтимъ здѣсь, кстати, что большинство нашихъ яростнѣйшихъ нигилистовъ принадлежало къ числу людей, вырвавшихся изъ подъ тяжелой семинарской ферулы.

Кромѣ тѣхъ чувствъ, которыя возбуждаются въ душѣ ребенка преднамѣренно воспитателями, гораздо болѣе и притомъ чувствъ гораздо сильнѣйшихъ, возбуждается въ душѣ дѣтей или самими же воспитателями, но не преднамѣренно, или средою, окружающею дитя. И всякое изъ этихъ чувствъ оставляетъ свой слѣдъ въ

[1]) Вотъ почему мы также не совѣтуетъ дѣлать грамматическаго разбора тѣхъ стихотвореній, на равственное или эстетическое вліяніе которыхъ расчитываемъ, и совѣтуемъ разучивать ихъ въ классѣ, чтобы облегчить ихъ усвоеніе. Подробности изложены въ моей статьѣ: «О преподаваніи родного языка», помѣщенной въ этомъ журналѣ [*Педагогическій Сборникъ*], №№ 1 и 2, 1864 г. [См. стр. 142—162 настоящаго тома].

душѣ, и всякій изъ этихъ слѣдовъ сливается или комбинируется съ такими же или подобными слѣдами; и изъ всей этой сѣти слѣдовъ выростаютъ нравственныя или безнравственныя наклонности и характеръ человѣка! Неужели воспитаніе, видя громадность своей задачи, должно отказаться отъ стремленія сколько возможно завладѣть этими вліяніями, создающими *дѣйствительнаго*, а не учебнаго человѣка, и, по крайней мѣрѣ, бороться съ дурными, если не можетъ создать хорошихъ. *Все, что можетъ быть сдѣлано въ этомъ отношеніи, должно быть сдѣлано*: такъ, напримѣръ, каждая школа должна хорошо знать среду, къ которой принадлежатъ дѣти, воспитываемыя въ ней, и должна, сколько можно, бороться съ вредными вліяніями этой среды, давая полный просторъ вліяніямъ хорошимъ.

Изъ всего, что сказано нами, видно, какъ далека еще не только практика, но даже самая теорія воспитанія отъ того, чтобы воспользоваться вполнѣ всѣмъ тѣмъ могуществомъ, которое передаетъ въ руки воспитателя способность памяти. Если мы взглянемъ, на сколько психическіе законы памяти усвоены практиками, а еще болѣе, на сколько примѣнены они къ искусству воспитанія въ его теоріи, учебникахъ, распредѣленіи предметовъ преподаванія по возрастамъ дѣтей въ выборѣ этихъ предметовъ, въ самомъ преподаваніи, въ школьной дисциплинѣ, въ домашнемъ воспитаніи,—то найдемъ, что, въ этомъ отношеніи, искусство воспитанія только еще зарождается. Однакоже мы не должны пугаться громадностью задачи, была бы только вѣрна ея идея, которая, какъ говоритъ Кантъ: „есть не болѣе, какъ понятіе о совершенствѣ, не достигнутомъ еще на практикѣ. Однакоже пусть только наша воспитательная идея будетъ справедлива и тогда она окажется возможною, какія бы препятствія ни стояли на пути къ ея выполненію“ [1]).

---

[1]) Kant's Rechtslehre. 1838, S. 373.

Архивъ Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи по учрежденіямъ Императрицы Маріи (Рукопись 1867 года; см. «Опись дѣлъ подъ литерой Б», № 149).

Отчетъ командированнаго для осмотра заграничныхъ женскихъ учебныхъ заведеній Коллежскаго Совѣтника К. Ушинскаго.

Можетъ быть, покажется страннымъ, если я начну мой отчетъ выраженіемъ, что женское образованіе только въ послѣднее время обратило на себя особенное вниманіе даже въ тѣхъ государствахъ Запада, мужскія школы которыхъ мы давно привыкли считать образцовыми. Скажу болѣе: самая идея образованія женщины далеко не вполнѣ еще выработана западною педагогикою, особенно если сравнить обработку этой идеи съ тою, которую получила уже идея мужского образованія. Лучшимъ доказательствомъ этому служитъ то, что и до настоящаго времени германская педагогика не имѣетъ рѣшительно ни одного замѣчательнаго и фундаментальнаго сочиненія о женскомъ образованіи, тогда какъ о воспитаніи мужскомъ составилась громадная литература. Даже особенности женскаго воспитанія въ сравненіи съ воспитаніемъ мужчины еще нигдѣ не высказались ясно.

Есть много страницъ, посвященныхъ этому предмету, въ общихъ педагогикахъ, есть и цѣлыя отдѣльныя сочиненія о женскомъ воспитаніи, но ни одного особенно замѣчательнаго; есть статьи въ журналахъ и педагогическихъ энциклопедіяхъ; но если свести результаты всѣхъ этихъ статей въ одно, то особенность женскаго воспитанія, его фундаментальная идея, все-таки далеко не будетъ выяснена. Одни требуютъ для женщины самой скромной доли въ общемъ человѣческомъ образованіи, полагая совершенно для нея достаточнымъ, если она будетъ доброй христіанкой, заботливой

хозяйкой и доброй матерью семейства, причемъ забывается часто, что эти слова имѣютъ относительное значеніе, особенное въ каждомъ вѣкѣ и въ каждомъ народѣ, смотря по той ступени развитія, на которой онъ стоитъ. Другія воззрѣнія носятъ болѣе любезный и, такъ сказать, французскій характеръ, и въ самомъ дѣлѣ идутъ изъ Франціи или выработаны подъ ея вліяніемъ. Эти воззрѣнія требуютъ отъ женскаго воспитанія, чтобы оно дѣлало женщину украшеніемъ общества и семьи. Первое (старо-нѣмецкое) воззрѣніе въ практикѣ выражается требованіемъ, чтобы дѣвочку учили въ школѣ читать и писать, закону Божію, немножко отечественной исторіи и географіи, побольше рукодѣльямъ и притомъ полезнымъ. Другое, *французское*, воззрѣніе прибавляетъ къ этимъ скромнымъ требованіямъ французскій языкъ, музыку, пѣніе, танцы, изящныя рукодѣлья, изящное рисованіе и хорошія манеры. Идя далѣе, первое, *нѣмецкое*, воззрѣніе требуетъ для дѣвицъ нѣкотораго знанія естественныхъ наукъ въ ихъ приложеніи къ домашнему хозяйству и гигіенѣ, нѣкотораго педагогическаго навыка въ воспитаніи и ученіи дѣтей, нѣсколько болѣе исторіи, географіи и т. д. Другое, *французское*, воззрѣніе, расширяясь далѣе, требуетъ отъ дѣвицы возможности участвовать въ разговорахъ образованнаго общества, знакомства съ лучшими обращиками изящной и притомъ новой литературы, исторіи, музыки и т. п.: все въ томъ же направленіи къ идеалу женщины, украшающей собою домашній кружокъ и общественныя собранія. Подъ вліяніемъ двухъ этихъ различныхъ направленій, причемъ одолѣваетъ то нѣмецкое, то французское, существуетъ множество заведеній, какъ въ Германіи, такъ и въ Швейцаріи. Къ этимъ двумъ направленіямъ въ Швейцаріи присоединилось новое чисто уже утилитарное (женское Brod-studium), имѣющее цѣлью приготовить дѣвицу къ должности гувернантки, для чего, какъ извѣстно, требуется хорошее практическое знаніе двухъ и даже трехъ языковъ (французскаго, нѣмецкаго и англійскаго), музыки и основаній наукъ. Такимъ направленіемъ отличаются въ особенности заведенія Невшатёля, отчасти Берна, Женевы, Лозанны.

Нельзя сказать, чтобы на женскія учебныя заведенія оказала большое вліяніе идея эманципаціи женщинъ, столь сильно дѣйствовавшая въ обществѣ въ нынѣшнемъ столѣтіи. Эта идея

почти совершенно не проникла въ учебныя заведенія и не отперла женщинамъ дверей нѣмецкихъ университетовъ. Вообще нѣмецкіе и швейцарскіе отцы семействъ и большинство нѣмецкихъ педагоговъ встрѣтили съ недовѣріемъ и даже съ прямымъ негодованіемъ идею женской эманципаціи и не дали ей проникнуть въ педагогическую практику; даже новая англійская идея, вызванная англійскимъ пролетаріатомъ и требующая, чтобы женщинамъ дали возможность снискивать себѣ кусокъ хлѣба и уступили имъ тѣ общественныя занятія, которыя придутся по ихъ силамъ, какъ напримѣръ: занятія въ конторахъ, на телеграфическихъ станціяхъ, въ типографіяхъ и т. п. нашла себѣ больше сочувствія во Франціи, чѣмъ въ Германіи. Она нашла во Франціи готовую для себя почву во врожденномъ умѣньи французскихъ женщинъ занимать различныя, иногда довольно головоломныя должности въ конторахъ, въ гостинницахъ и во врожденной способности француженокъ къ искусству, которое даетъ многимъ изъ нихъ возможность самостоятельно снискивать себѣ хлѣбъ живописью, гравированьемъ и въ особенности шитьемъ и вышиваньемъ модныхъ бездѣлушекъ. Однакоже идея женской эманципаціи имѣла то хорошее вліяніе, что заставила германскихъ педагоговъ серьезно подумать объ особенныхъ принципахъ женскаго воспитанія и постараться отыскать эти принципы съ одной стороны въ самой природѣ женщины, а съ другой въ ея общественномъ положеніи и въ той роли, которую женщина играетъ въ развитіи народа. Къ этой послѣдней задачѣ присоединился живой національный интересъ, сильно возбужденный въ послѣднее время. Труды знаменитаго германскаго писателя Риля въ изученіи всѣхъ сторонъ германской національности и въ особенности ея деревенскаго, частнаго, семейнаго быта и въ отысканіи тѣхъ законовъ, иногда глубоко скрытыхъ, по которымъ происходитъ дѣйствительная, а не политическая, не внѣшняя только исторія народнаго развитія — имѣли косвенное, но тѣмъ не менѣе весьма важное вліяніе на образованіе новѣйшаго взгляда на народное значеніе женщины и слѣдовательно на потребности ея образованія. Теперь начинаютъ понемногу сознавать, что воспитаніе женщины, кромѣ индивидуальнаго и семейнаго значенія, имѣетъ еще огромное значеніе въ народной жизни, что черезъ женщину только успѣхи

науки и цивилизаціи могутъ войти въ народную жизнь. Дѣйствительно, характеръ человѣка болѣе всего формируется въ первые годы его жизни, и то, что ложится въ этотъ характеръ въ эти первые годы, — ложится прочно, становится второю природою человѣка; но такъ какъ дитя въ эти первые годы свои находится подъ исключительнымъ вліяніемъ матери, то и въ самый характеръ его можетъ проникнуть только то, что проникло уже прежде въ характеръ матери. Все, что усвоивается человѣкомъ впослѣдствіи, никогда уже не имѣетъ той глубины, какою отличается все, усвоенное въ дѣтскіе годы. Такимъ образомъ, женщина является необходимымъ посредствующимъ членомъ между наукою, искусствомъ и поэзіею съ одной стороны,—нравами, привычками и характеромъ народа съ другой. Изъ этой мысли вытекаетъ уже сама собою необходимость полнаго, всесторонняго образованія женщины уже, такъ сказать, не для одного семейнаго обихода, но имѣя въ виду высокую цѣль—провести въ жизнь народа результаты науки, искусства и поэзіи. Эта мысль впрочемъ только что зараждается и нельзя сказать, чтобы она оказала уже большое практическое вліяніе на женскія учебныя заведенія Запада, къ спеціальному описанію которыхъ я и приступаю теперь.

Дѣтскіе пріюты.

Мысль Оберлейна и Песталоцци о призрѣніи дѣтей рабочаго класса подъ руководствомъ наставницы, которая могла бы замѣнить для нихъ недостающій имъ присмотръ родителей, занятыхъ цѣлый день работою и часто внѣ дома, нашла себѣ обширное приложеніе во всей западной Европѣ. Тысячи пріютовъ покрываютъ теперь Англію, Францію, Германію, Швейцарію и даже Италію. Устройство ихъ очень разнообразно и болѣе или менѣе уклоняется отъ истинной идеи дѣтскаго пріюта, которая состоитъ въ томъ, что пріютъ долженъ замѣнить недостающій дѣтямъ семейный присмотръ и дѣйствовать на дитя, какъ дѣйствуетъ хорошее семейство, давая ему занятія и игры, свойственныя его возрасту и развивающія его душевныя и тѣлесныя силы, оберегая его отъ всего, что могло бы ему повредить и пріучая къ порядку, послушанію и т. д. Во многіе пріюты внесены такія занятія, которыя должны уже при-

надлежать школѣ, особенно въ пріюты Франціи и Англіи; Германія болѣе держится первоначальной цѣли пріюта. Но устройство самыхъ пріютовъ въ Германіи очень разнообразно; потому что тамъ нѣтъ общей организаціи и общаго управленія пріютами, а всѣ они учреждаются и завѣдываются городами, мѣстечками или еще чаще благотворительными обществами, преимущественно дамскими. Въ нѣкоторыхъ пріютахъ родители платятъ небольшую сумму за дѣтей, такъ напр. по грошу въ недѣлю, и за это дѣти пользуются только присмотромъ въ пріютѣ, принося съ собою завтракъ и полдникъ и уходя на обѣдъ домой. Въ другихъ пріютахъ дѣти остаются цѣлый день и за небольшое вознагражденіе, напр. 6 пфенниговъ, получаютъ на обѣдъ супъ, раза три въ недѣлю говядину, картофель и зелень. Есть пріюты, гдѣ принимаютъ дѣтей, только что отнятыхъ отъ груди; но этихъ пріютовъ въ настоящее время уже мало, а большею частію принимаются въ нихъ дѣти отъ 2-хъ до 6-ти лѣтъ. Въ пріютъ дѣти приходятъ часовъ въ 8, а лѣтомъ и въ 7 и если обѣдаютъ дома, то уходятъ въ 11, приходятъ снова въ часъ и остаются до 7 или 8. Занятія дѣтей разнообразятся, смотря по возрасту; ученіе грамотѣ только въ немногихъ пріютахъ, а большею частію приготовленіе къ правильному ученію, какъ напр. рисовка, пѣніе, отчетливый выговоръ словъ, стройное движеніе по командѣ, счетъ палочекъ и т. под. Во всѣ пріюты, которые я видѣлъ, проникли уже Фребелевскія игры и дѣтскія занятія, какъ напр. движеніе съ пѣснями въ тактъ, складываніе изъ палочекъ или соломинокъ, плетеніе, лѣпка изъ глины, вышиваніе, рисовка по квадратикамъ и т. под. Въ нѣкоторыхъ пріютахъ эти игры принесли несомнѣнную пользу, оживили ихъ, дали разнообразіе въ занятіяхъ; но въ другихъ принесли существенный вредъ. Гдѣ наставница пріюта женщина неразвитая, которая не могла сама понять настоящаго значенія Фребелевскихъ игръ и занятій, а между тѣмъ не хотѣла показать, что она отстаетъ отъ вѣка, или по требованію своего начальства стала вводить тоже Фребелевскія игры и занятія, тамъ онѣ обратились въ безполезную муку дѣтей, и мнѣ часто приходилось жалѣть малютокъ, когда они, нехотя притоптывая ножками, съ зѣвками и не всегда безъ слезъ, пѣли веселенькія пѣсни Фребеля.

Въ Швейцаріи пріюты устроены или по нѣмецкому или по французскому образцу, однакоже во французскихъ кантонахъ пріюты лучше, чѣмъ въ самой Франціи и особенно хороши въ Женевѣ; но все же въ нихъ слишкомъ много учатъ. Во Франціи пріюты организованы въ одну стройную систему и эта организація мнѣ понравилась; но самая идея пріютовъ извращена, хотя французское министерство народнаго просвѣщенія и старается въ циркулярахъ министровъ провести рѣзкую границу между школою и пріютомъ, между éducation и étude; но на дѣлѣ этого различія не существуетъ и само же министерство уничтожаетъ его своими требованіями. Во Франціи, кажется, не понимаютъ, что̀ можно дѣлать съ дѣтьми, если не заставлять ихъ учиться или маршировать.

Вотъ программа занятій дѣтскаго пріюта во Франціи, которая, надобно признаться, исполняется, къ несчастію, очень пунктуально. Собравшись въ пріютъ (la salle d'asile), дѣти, если позволяетъ погода, играютъ на лугу (т. е. на небольшой площадѣ, гдѣ нѣтъ по большей части ни одного кустарника и даже ни одной травки; иногда этотъ лугъ, какъ напр. въ Страсбургѣ, окруженъ громадными стѣнами). Въ $^3/_4$ десятаго дѣти входятъ въ классъ и размѣщаются по боковымъ скамьямъ. Въ 10 часовъ имъ преподаютъ начала чтенія (и преподаютъ плохо, по старымъ, тяжелымъ методамъ). Письму въ пріютахъ мало учатъ; достигаютъ только копировки буквъ и это уже одно показываетъ, какъ плоха и не педагогична метода ученья грамотѣ. Отъ четверти до трехъ четвертей одиннадцатаго занимаются работами: вязаніе, шитье, плетеніе. Въ три четверти одиннадцатаго дѣти всходятъ на скамьи, размѣщенныя лѣстницей; съ одиннадцати до четверти двѣнадцатаго идетъ практическій урокъ счисленія, съ помощью нашихъ русскихъ счетовъ, уставленныхъ на ножки. Далѣе, полчаса посвящается á un petit enseignement religieux [1]), но это petit enseignement состоитъ въ ученіи съ голосу наизусть маленькаго католическаго катихизиса. Затѣмъ дѣти поютъ что-нибудь религіозное и въ три четверти двѣнадцатаго сходятъ съ своей лѣстницы. Въ полдень дѣти обѣдаютъ (то, что принесли съ собою, холодное и, кажется, въ недостаточ-

[1]) (Первоначальному обученію Закону Божію).

номъ количествѣ). Потомъ служанка моетъ имъ лицо и руки губкою (у каждаго ребенка должна быть своя губка, которую даютъ ему родители). Съ часу до двухъ дѣти играютъ на лугу. Въ три четверти второго опять идутъ въ классъ и полчаса занимаются работами. Потомъ снова на лѣстницу и наставница разсказываетъ имъ (по большей части по книжечкѣ) какую-нибудь дѣтскую побасенку, изъ которой *непремѣнно* должно быть выведено нравственное заключеніе. Потомъ слѣдуетъ разсказъ о какихъ-нибудь полезныхъ вещахъ и хорошо еще если по картинкамъ. Въ три часа съ половиною дѣти поютъ хоромъ и сходятъ съ своей лѣстницы. Дальше играютъ на лугу до закрытія пріюта.

Внѣшнее устройство пріютовъ, особенно если оно сдѣлано по плану, изданному министерствомъ, очень хорошо.

Всѣ французскіе пріюты находятся подъ особеннымъ покровительствомъ Императрицы и центральнаго наблюдательнаго комитета въ Парижѣ, членами котораго бываютъ обыкновенно знатныя придворныя дамы и сенаторы. Этотъ покровительственный центральный комитетъ (le comité centrale de patronage des salles d'asile) находится въ связи съ министерствомъ народнаго просвѣщенія, и министръ народнаго просвѣщенія представляетъ ежегодно отчеты этого комитета Императрицѣ. Комитетъ выбираетъ двухъ дамъ (déléguées générales), которыя обязаны спеціально уже завѣдывать всѣми пріютами Франціи и заботиться, какъ о томъ, чтобы они распространялись, такъ и о томъ, чтобы вездѣ проводимы были идеи центральнаго комитета. Министръ народнаго просвѣщенія посылаетъ этихъ дамъ туда, гдѣ ихъ присутствіе окажется необходимымъ. Въ департаментахъ подобное же устройство. Пріюты подчинены и академіямъ, и префектамъ, и обществамъ, состоящимъ преимущественно изъ дамъ.

Правительство ежегодно отпускаетъ на пріюты до 400,000 франковъ; но главнымъ образомъ они содержатся на маленькую плату, вносимую родителями дѣтей и на пожертвованія частныхъ благотворителей. Если же этого недостаточно, то добавляется изъ общественныхъ и департаментскихъ доходовъ. Наставница получаетъ жалованья 250 франковъ; ея помощница 150; обѣ пользуются правами на пенсіонъ по общимъ законамъ о службѣ. Всѣ дѣти, начиная отъ 2-хъ лѣтъ до 7, имѣютъ право быть приня-

тыми въ пріютъ, если только они представятъ необходимое медицинское свидѣтельство. Меръ рѣшаетъ могутъ или не могутъ родители платить за дѣтей; но какъ платящимъ, такъ и не платящимъ выдаетъ одинаковый билетъ, такъ чтобы наставница не знала, кто изъ дѣтей платитъ и кто не платитъ. Въ наставницы поступаютъ дѣвицы, вдовы и замужнія женщины, если имѣютъ на то позволеніе отъ мужа, если представятъ свидѣтельство отъ священника и мера о своемъ поведеніи и выдержатъ установленный экзаменъ. Экзаменъ этотъ не труденъ и состоитъ въ письменныхъ отвѣтахъ на вопросы, а потомъ въ практическихъ занятіяхъ въ самомъ пріютѣ въ продолженіи цѣлаго дня. Требованія экзамена означены въ законѣ съ величайшею точностью, такъ напр., экзаменующаяся должна написать подъ диктовку двадцать строкъ обыкновеннаго in octavo, максимумъ ошибокъ допускается три, ошибка въ удареніи принимается за четверть ошибки и т. под.

Въ настоящее время начальницы пріютовъ приготовляются большею частью въ нормальныхъ женскихъ школахъ (женскія учительскія семинаріи во Франціи), но могутъ сдѣлаться начальницами пріютовъ только по достиженіи 24-хъ лѣтняго возраста.

Въ Парижѣ существуетъ особенная центральная школа для приготовленія начальницъ въ пріюты, при тамошней нормальной школѣ. Прежде она называлась метеринскою школою (école maternelle), а теперь практическимъ курсомъ (cours pratique des salles d'asile). Въ эту школу поступаютъ дѣвицы и женщины, желающія приготовиться къ должности начальницы пріюта по экзамену, который онѣ держатъ сначала въ департаментахъ, а потомъ въ самомъ училищѣ. Поступающая должна быть не моложе 20 лѣтъ и не старше 40; курсъ продолжается четыре мѣсяца и такихъ курсовъ ежегодно два, по 30 учащихся въ каждомъ. Курсъ теоретическій и практическій. Теоретическій курсъ состоитъ въ поясненіи тѣхъ предметовъ, о которыхъ говорится съ дѣтьми въ пріютѣ и кромѣ того излагаются самыя правила занятій въ пріютѣ. Практически ученицы занимаются въ образцовомъ пріютѣ, который именно для этой цѣли устроенъ. Нѣкоторыя ученицы приходящія, другія пансіонерки съ платою въ мѣсяцъ по 60 франковъ; есть нѣсколько стипендій отъ правительства.

Что касается до личности наставницъ во французскихъ пріютахъ, то я замѣтилъ, что онѣ чрезвычайно пунктуальны въ исполненіи своихъ обязанностей, въ которыхъ, къ сожалѣнію, много непедагогическаго.

Дѣтскіе сады.

Дѣтскіе сады хотя и появились въ различныхъ мѣстахъ Германіи и Швейцаріи, но до сихъ поръ еще явленіе новое, которое, какъ и всякое новое явленіе, вызываетъ два крайнія противоположныя мнѣнія, а истина, какъ и всегда, лежитъ по серединѣ. Сторонники дѣтскихъ садовъ видятъ въ нихъ начало совершеннаго переворота въ педагогикѣ и считаютъ Фребеля отцомъ будущаго и единственно-правильнаго искусства воспитанія; они ожидаютъ отъ дѣтскихъ садовъ ни больше, ни меньше, какъ пересозданіе человѣческаго рода. Противники дѣтскихъ садовъ наоборотъ видятъ въ нихъ учрежденіе не только безполезное, но чрезвычайно вредное, врывающееся насильно въ свободную жизнь ребенка, систематизирующее и механизирующее эту жизнь, а потому подавляющее естественное развитіе дѣтской природы. Ребенокъ не играетъ и не мечтаетъ, какъ ему хочется, а—по узкой, искусственно-придуманной системѣ, и развитіе его потому идетъ гораздо хуже, чѣмъ развитіе ребенка, совершенно предоставленнаго самому себѣ.

Не будучи предубѣжденнымъ противникомъ или защитникомъ дѣтскихъ садовъ, я осматривалъ ихъ съ цѣлью самому узнать правду и пришелъ къ тому убѣжденію, что идея дѣтскихъ садовъ, какъ и всякая новая педагогическая идея, слишкомъ раздута, что ей придано слишкомъ много важности, что на нее взвалено слишкомъ много ожиданій; но что въ ней есть зерно правды, которое, съ теченіемъ времени, очистившись отъ своей шелухи, ляжетъ въ общую сокровищницу педагогическихъ пріобрѣтеній человѣчества, т. е. и съ этою идеею случится то же, что съ другими педагогическими идеями, какъ напр., съ идеею взаимнаго обученія, съ идеею Жакото и съ идеею наглядности. Въ какія только крайности не вдавались противники и защитники всѣхъ этихъ идей? Въ чемъ только не обвиняли ихъ первые? Какихъ

только чудесъ не ожидали отъ нихъ вторые? Но чудесъ никакихъ не произошло, а произошло то, что отъ каждой изъ этихъ идей осталось по зерну истины и что эти зерна, войдя въ искусство воспитанія, далеко подвинули его впередъ. То же самое, надобно надѣяться, будетъ и съ идеею Фребеля. Несомнѣнная заслуга Фребеля состоитъ въ томъ, что онъ первый обратилъ вниманіе на развитіе дѣтей младшаго возраста, на ихъ характеръ, стремленія, наклонности и взглянулъ на дѣтскую жизнь, какъ на жизнь относительно полную и законнымъ потребностямъ которой должны удовлетворять взрослые. Педагоги часто забывали, что ребенокъ не только готовится жить, но что онъ уже живетъ и что эта жизнь имѣетъ свои права и свои потребности; но такъ какъ въ жизни ребенка игра составляетъ то же самое, что для взрослаго человѣка всякая, такъ называемая серьезная дѣятельность, то естественно, что Фребель обратилъ преимущественное вниманіе на игры дѣтей. Какъ всякій нововводитель онъ слишкомъ увлекся, слишкомъ систематизировалъ ихъ и придумалъ много такихъ, въ которыхъ мало дѣтскаго, потому что придумать дѣтскую игру есть, можетъ быть, одна изъ труднѣйшихъ задачъ для взрослаго человѣка. Фребель поступилъ бы, можетъ быть, лучше, если бы разработалъ тѣ дѣтскія игры, которыя придуманы уже вѣками и въ которыя играетъ и русскій мальчикъ, и маленькій италіанецъ, и маленькій индѣецъ на берегахъ Ганга, въ которыя играютъ и наши дѣти и играли дѣти древнихъ грековъ и римлянъ. Дѣтскія игры ожидаютъ еще своего историка, который съ удивленіемъ замѣтитъ, какъ какая-нибудь игра съ необыкновенною вѣрностью и даже точностью, потерявшею иногда всякій смыслъ, передавалась изъ поколѣнія въ поколѣніе, черезъ нѣсколько тысячелѣтій. Обратить вниманіе на эти народныя игры, разработать этотъ богатый источникъ, организовать ихъ и создать изъ нихъ превосходное и могущественное воспитательное средство — задача будущей педагогики; но въ играхъ придуманныхъ Фребелемъ, какъ я уже сказалъ, много искусственнаго и не дѣтскаго. Пѣсенки, по большей части, скучны, натянуты, написаны очень дурными стихами, которые, по замѣчанію швейцарскаго педагога Фрёлиха, могутъ только портить вкусъ ребенка, а главное проникнуты несноснымъ для дѣтей дидактиз-

момъ. Странно даже, какъ Фребель, знавшій такъ хорошо дѣтскую природу, выпустилъ изъ виду то, что мораль въ пѣсняхъ ничему не можетъ выучить пятилѣтнихъ дѣтей. Здѣсь онъ былъ, кажется, увлеченъ общею нѣмецкою страстію морализировать и кстати и не кстати. Однако же игры Фребеля, а еще болѣе придуманныя имъ или собранныя дѣтскія занятія имѣютъ много достоинствъ и въ рукахъ хорошей наставницы, понимающей инстинктивно потребности дѣтской природы и умѣющей удовлетворять имъ, для которой главное не система Фребеля, а самыя дѣти, приносятъ много пользы. Но много ли такихъ наставницъ? Сами фребельянцы сознаются, что очень мало и этимъ стараются оправдать неуспѣхъ дѣтскихъ садовъ во многихъ городахъ.

Я видѣлъ лучшій изъ этихъ садовъ, — *образцовый*, въ Берлинѣ, гдѣ самая пламенная послѣдовательница Фребеля и его непосредственная ученица, баронесса Мариголькъ, посвятившая и всю свою жизнь и все свое имущество идеѣ дѣтскихъ садовъ, читаетъ объ нихъ лекціи дѣвицамъ и дамамъ, желающимъ поступить въ дѣтскія садовницы; тамъ же учатся и три изъ нашихъ русскихъ дѣвицъ.

Баронесса такая умная женщина, такъ увлекательно говоритъ, и такая энтузіастка, что производитъ сильное впечатлѣніе на своихъ слушательницъ, но я, осмотрѣвъ садъ, присутствовавъ при всѣхъ занятіяхъ дѣтей, вышелъ изъ него съ тѣмъ убѣжденіемъ, которое высказалъ выше.

Дѣтскій садъ г-жи Марбахъ устроенъ превосходно и несравненно выше всѣхъ, какіе только мнѣ удавалось видѣть въ другихъ городахъ, гдѣ часто, выходя изъ пріюта, я выносилъ только одно сожалѣніе къ дѣтямъ. Но если берлинскій садъ такъ хорошъ, то этимъ онъ обязанъ не столько самому Фребелю, сколько своей начальницѣ — дѣвушкѣ лѣтъ 30-ти, которая такой природный педагогъ и такая развитая по уму и по сердцу женщина, какихъ мнѣ рѣдко случалось видѣть. Если бы Фребель и его послѣдователи не существовали и если бы этой наставницѣ поручить тѣхъ же самыхъ дѣтей, то она сумѣла бы и занять ихъ сообразно ихъ возрасту и устроить эти занятія такъ, чтобы они развили тѣлесныя и душевныя способности дѣтей. Конечно, занятія и игры, придуманныя Фребелемъ, облегчили воспитательницѣ ея трудъ, дали ей средства, которыхъ она сама во всей ихъ полнотѣ, можетъ быть,

не отыскала бы скоро. Спрашивается, однако, много ли можно найти такихъ наставницъ, такихъ дѣтскихъ садовницъ? Тѣ же, которыхъ я видѣлъ въ другихъ мѣстахъ, по большей части тяжелы для дѣтей своими играми, какъ напр. въ Мангеймѣ, гдѣ дѣти зѣваютъ и чуть не плачутъ, представляя извѣстную птичку и стрѣлка изъ Фребелевскихъ игръ. Видѣлъ я еще одну превосходную садовницу, самую простую женщину, по костюму и манерамъ напоминавшую нашихъ кухарокъ, но удивившую меня своими педагогическими познаніями. Это было не вдалекѣ отъ Штутгарта, въ деревенькѣ Кориталь, о которой я буду еще имѣть случай говорить. Но такихъ женщинъ нельзя найти много и нельзя даже приготовить ни въ какомъ заведеніи. Педагогика не наука, а искусство, и какъ всякое искусство требуетъ врожденнаго таланта. Къ счастію педагогическіе таланты не такъ рѣдки, какъ другіе, но для дѣтской садовницы требуется громадный педагогическій талантъ, который попадается рѣдко.

Дѣтскіе пріюты слѣдуетъ строго отличать отъ дѣтскихъ садовъ. Дѣтскіе пріюты — *печальная необходимость*; дѣтскіе сады — *желательная, но мало доступная роскошь*. Весьма желательно было бы, чтобы дѣти въ возрастѣ отъ 4-хъ до 7 лѣтъ (раньше я рѣшительно не допускаю возможности оставленія ребенкомъ семейной среды безъ крайней необходимости), сходились вмѣстѣ поиграть разумно и въ игры, положительно развивающія способности, подъ руководствомъ наставницы, обладающей педагогическимъ талантомъ, доброй, кроткой, но въ то же время съ твердымъ характеромъ, которая бы по страсти посвятила себя дѣтямъ этого возраста, и пожалуй, изучила все, что нужно знать для того, чтобы занять ихъ. Въ такомъ саду дѣти пріучились бы къ общественности, въ немъ сгладились бы угловатости ихъ характеровъ, они привыкли бы играть вмѣстѣ, что очень важно, уступать и помогать другъ другу, полюбили бы порядокъ, стройность, гармонію въ звукахъ, цвѣтахъ, фигурахъ, движеніяхъ, въ словахъ и поступкахъ. Гдѣ можно устроить такой садъ, тамъ должно его устроить по возможности скорѣе; но это возможно только для людей богатыхъ, въ столицахъ и большихъ городахъ.

Этимъ, впрочемъ, не ограничивается польза, которую можно извлечь изъ идей Фребеля. Многія изъ его игръ и въ особенности

многія изъ его дѣтскихъ занятій, упростивъ ихъ нѣсколько и не собирая много въ одинъ разъ и въ одно мѣсто, слѣдуетъ ввести не только въ дѣтскіе пріюты, но во всѣ малолѣтнія школы и даже въ младшіе классы всѣхъ учебныхъ заведеній. Въ домашнемъ обученіи идеи Фребеля начинаютъ уже приносить огромную пользу, давая матерямъ возможность занять своихъ малютокъ съ пользою для ихъ развитія. Грустно видѣть мать, которая, при всей любви своей къ ребенку, не знаетъ, чѣмъ занять его, и допускаетъ или подавляющую скуку, или вредно раздражающую перемѣну игрушекъ, картинокъ и т. п. Занятія и игры Фребеля, если мать умѣетъ съ ними обращаться, даютъ ей неистощимый матерьялъ для длинныхъ зимнихъ вечеровъ; а это важнѣе, чѣмъ кажется съ перваго раза, потому что скука есть сильнѣйшій ядъ для дѣтской души. Вотъ почему нельзя не радоваться, что изданія различныхъ дѣтскихъ занятій и игръ, по методѣ Фребеля, во множествѣ расходятся въ Германіи, проникая и въ другія страны.

Воспитаніе сиротъ.

Въ этомъ мѣстѣ моего отчета, гдѣ дѣло еще идетъ болѣе о воспитаніи, чѣмъ объ ученіи, мнѣ кажется всего будетъ приличнѣе сказать о воспитаніи сиротъ въ Германіи и Швейцаріи.

Кромѣ знаменитаго заведенія Франка въ Галле, столько разъ уже описаннаго, я видѣлъ немного сиротскихъ домовъ; но изъ того, что видѣлъ, вынесъ три слѣдующія убѣжденія: во 1-хъ, чѣмъ меньше сиротскій домъ и чѣмъ онъ менѣе многочисленъ, тѣмъ онъ лучше; 2) что сиротскій домъ долженъ быть устроенъ по образцу семейства; 3) что ученіе сиротъ не есть дѣло сиротскаго дома и гораздо успѣшнѣе идетъ въ открытыхъ и всѣмъ доступныхъ школахъ. Большіе сиротскіе дома всѣ болѣе или менѣе страдаютъ въ Германіи множествомъ общихъ недостатковъ (какъ напр. обширный сиротскій домъ во Франкфуртѣ на Майнѣ), тогда какъ маленькіе сиротскіе дома, устроенные или частною благотворительностью, или на городскія суммы, находятся въ цвѣтущемъ состояніи. Устройство такого дома очень просто, несложно и обходится не дорого. Большею частію они помѣщаются или въ концѣ города, гдѣ воздухъ посвѣжѣе и земля подешевле, или сейчасъ за

городскими воротами (какъ, напр., въ Карлсруэ), чтобы дѣти могли посѣщать городскія школы. Личный составъ такихъ домовъ очень немногочисленъ: обыкновенно „Haus-Vater und Haus Mutter — мужъ и жена, которымъ довѣряется вполнѣ отъ 80 до 120 человѣкъ сиротъ обоего пола; всей прислуги — двѣ и много три работницы; большая часть домашнихъ хозяйственныхъ работъ лежитъ на самихъ воспитанникахъ и воспитанницахъ, которые, конечно, и воспитываются для трудовой, нероскошной жизни. Къ дому присоединенъ обыкновенно садъ и иногда обширный огородъ, обрабатываемый сиротами; маленькія швейныя, переплетныя, токарни, столярни и т. под. встрѣчаются тоже очень часто. Главное дѣло въ устройствѣ такого дома есть выборъ домашняго отца и домашней матери (Haus-Vater und Haus-Mutter), такой супружеской пары, которая была бы умна, добра, акуратна, дѣятельна и любила дѣтей, и должно сознаться, что нѣмецкія городскія общества умѣютъ дѣлать хорошій выборъ; по крайней мѣрѣ, тѣ отцы и матери сиротскихъ домовъ, которыхъ мнѣ случалось видѣть, вполнѣ отвѣчаютъ своей цѣли. Они вовсе не такъ далеки отъ дѣтей, какъ наши начальники сиротскихъ заведеній, а напротивъ, живутъ совершенно съ ними вмѣстѣ, съ ними обѣдаютъ, работаютъ, помогаютъ имъ приготовлять уроки къ школѣ, и входятъ сами во всѣ случайности ихъ дѣтской жизни. Мнѣ часто случалось заставать *отца*, и слѣдовательно главнаго начальника сиротскаго дома, въ рукахъ котораго сосредоточена вся власть и вся отчетность, за копаніемъ грядокъ, вмѣстѣ съ дѣтьми. Я почти всегда находилъ *мать* сиротскаго дома въ швейной или прачешной, за стиркою или шитьемъ, вмѣстѣ съ дѣвочками-сиротами. Понятно, что такой домъ, по возможности, замѣняетъ для сироты семейство; здѣсь нѣтъ тѣхъ громадныхъ залъ, къ которымъ мы, русскіе, привыкли въ нашихъ сиротскихъ домахъ и, попавши въ которыя, дитя совершенно теряется и ускользаетъ отъ всякаго личнаго наблюденія; здѣсь нѣтъ той многочисленной прислуги, которая пріучаетъ дѣтей вовсе не къ той жизни, какую имъ придется вести; здѣсь нѣтъ той безконечной лѣстницы начальства, на верхнюю ступень которой дитя едва и взглянуть смѣетъ; здѣсь всѣ отношенія между главнымъ начальникомъ и сиротою просты, естественны, свободны отъ всякой формальности, какъ отношенія отца и матери къ дѣ-

тямъ. Дитя невольно привыкаетъ и начинаетъ любить своего Haus-Vater и свою Haus-Mutter; а съ другой стороны — начальники и начальницы привыкаютъ любить сиротъ, какъ своихъ родныхъ дѣтей. Съ какою родительскою гордостію показывали мнѣ начальники и начальницы сиротскихъ заведеній письма и фотографическія карточки, полученныя ими отъ бывшихъ воспитанниковъ, часто откуда-нибудь изъ Сѣверной Америки или Австраліи, куда ежегодныя колонизаціи нѣмцевъ уносятъ много воспитанниковъ и воспитанницъ сиротскихъ заведеній! Я прочитывалъ эти письма и иногда бывалъ глубоко тронутъ искренностью и силою выраженія истинно дѣтской привязанности какого-нибудь земледѣльца, работника въ западныхъ штатахъ Америки, вспоминающаго о своемъ бывшемъ пріютѣ, какъ объ единственномъ родномъ мѣстечкѣ на землѣ. Мнѣ удавалось также видѣть трогательныя сцены, когда какой-нибудь бывшій воспитанникъ, принарядившись по праздничному, пріѣдетъ въ воскресенье навѣстить свой родимый домъ и своихъ *стариковъ*. Онъ разсказываетъ имъ о своемъ житьѣ-бытьѣ, не всегда сладкомъ, а старикъ и старушка слушаютъ его съ неподдѣльнымъ участіемъ, даютъ совѣты, помогаютъ, чѣмъ могутъ. Связь между воспитателями и воспитанниками-сиротами устанавливается на всю жизнь. Въ такомъ ли отношеніи находятся воспитанники нашихъ сиротскихъ заведеній къ этимъ громаднымъ, сложнымъ и дорогимъ учрежденіямъ? Я нахожу очень благоразумнымъ, что на воспитателей сиротъ не возложено обязанности учить ихъ. Поставьте между сиротою и воспитателемъ ученіе со своими требованіями и оно разъединитъ ихъ; подчините учителей главному начальнику сиротскаго дома, и этотъ сложный штатъ непремѣнно подыметъ его вверхъ и отодвинетъ его отъ дѣтей. Онъ станетъ начальникомъ, котораго вовсе не нужно ребенку, и перестанетъ быть отцомъ, въ которомъ именно нуждается сирота. Кромѣ того, посѣщеніе сиротами общихъ школъ полезно уже и потому, что сирота встрѣчается тамъ съ другими дѣтьми, получившими семейное воспитаніе. Если же мы примемъ еще въ разсчетъ, что при такомъ устройствѣ небольшого сиротскаго дома начальникъ его получаетъ возможность распоряжаться ученіемъ дѣтей сообразно способностямъ и наклонностямъ ихъ: для одного ограничиться народной школой, другого посылать и

въ среднія учебныя заведенія, третьяго направить преимущественно къ изученію какого-нибудь ремесла, словомъ, распоряжаться съ ними, какъ добрый отецъ распоряжается со своими дѣтьми, тогда легко убѣдиться, какъ мало соотвѣтствуютъ истинной идеѣ сиротскаго дома наши не дома, а сиротскія учебныя заведенія. Сиротское учебное заведеніе—въ соединеніи этихъ словъ скрывается уже непримиримое противорѣчіе. Учебное заведеніе не можетъ носить на себѣ сиротскаго характера, оно должно быть одинаково годно и для сиротъ и для несиротъ; но подумавъ о томъ, что многія изъ нашихъ сиротскихъ заведеній имѣютъ еще спеціальное направленіе въ ученіи, какъ будто бы уже всякій сирота, только потому что онъ сирота, имѣетъ и наклонности и способности къ спеціальному направленію, выбранному заведеніемъ, мы легко поймемъ, почему наши сиротскія заведенія такъ мало соотвѣтствуютъ тѣмъ огромнымъ суммамъ, которыя на нихъ употребляются и о которыхъ въ Германіи даже опасно говорить, потому что разсчетливый нѣмецъ едва ли повѣритъ такимъ страшнымъ цифрамъ.

Спасающія заведенія.

Въ близкой связи съ сиротскими домами находятся заведенія, извѣстныя въ Швейцаріи и Германіи подъ именемъ Rettungs Anstalten (спасающія заведенія), которыя не имѣютъ своею цѣлью призирать и воспитывать именно сиротъ, но исполняютъ то же самое въ отношеніи и тѣхъ дѣтей, которыя, имѣя родителей, тѣмъ не менѣе остаются брошенными и безпомощными. Такихъ заведеній много уже учреждено и много появляется вновь въ Швейцаріи, Германіи и Бельгіи. Я считаю за лучшее описать одно изъ нихъ, которое послужило образцомъ для многихъ,—это именно спасающее заведеніе (Rettungs-Anstalt), находящееся недалеко отъ Берна и гдѣ въ прошедшемъ году основано подобное же заведеніе для дѣвочекъ, котораго, къ сожалѣнію, я не видѣлъ еще въ полномъ ходу. Не безынтересна исторія этого маленькаго заведенія, изъ которой видно, какъ устраиваются въ Германіи и Швейцаріи подобнаго рода заведенія, небольшія, небогатыя, но въ совокупности приносящія огромную пользу. *Бэхтеленское* заведеніе основано 24 года тому назадъ небольшимъ благотворитель-

нымъ обществомъ, которое удалось составить доброму и умному человѣку Каспару Цельвегеру. Цѣль этого учрежденія была дать пріютъ и земледѣльческое воспитаніе тѣмъ несчастнымъ дѣтямъ, которыя брошены своими родителями, или, не имѣя родителей, таскаются безъ призора по улицамъ, пріобрѣли дурныя наклонности или даже попались въ преступленіяхъ. Образецъ такого заведенія уже существовалъ давно въ Горнѣ близъ Гамбурга. Педагогическая же мысль, руководившая учредителей, была та, что дурныя наклонности такихъ брошенныхъ дѣтей могутъ быть уничтожены единственно строго-порядочною жизнію и трудомъ, и что изъ трудовъ всякаго рода, трудъ сельско-хозяйственный всего лучше воспитываетъ дитя и юношу, облагораживаетъ его природу, развиваетъ его голову и даетъ хорошее направленіе его наклонностямъ. Въ директоры предполагаемаго заведенія былъ избранъ нынѣшній его начальникъ г Куратли, непосредственный ученикъ знаменитаго въ Швейцаріи Верли, о которомъ такъ же нельзя не сказать нѣсколькихъ словъ. Когда въ началѣ нынѣшняго столѣтія извѣстный Феллонбергъ, другъ, а потомъ недругъ Песталоци, основалъ свое воспитательное заведеніе въ Гохвилѣ (тоже не вдалекѣ отъ Берна; заведеніе это посѣщали многіе монархи Европы, и Александръ I удостоивалъ его самаго благосклоннаго вниманія), тогда Верли, простой крестьянскій мальчикъ, нанялся въ работники при училищѣ. Феллонбергъ не разъ замѣчалъ, что Верли въ свободное время старается прислушиваться къ урокамъ и далъ ему нѣкоторыя средства учиться кой-чему, не отрываясь совсѣмъ отъ сельскохозяйственныхъ занятій. Такимъ образомъ изъ Верли образовался очень хорошій учитель и вмѣстѣ съ тѣмъ очень хорошій сельскій хозяинъ. Феллонбергъ поручилъ ему нѣсколько мальчиковъ, которые должны были и работать на полѣ и учиться подъ непосредственнымъ надзоромъ Верли, который и самъ былъ неутомимымъ и страстнымъ полевымъ работникомъ. Впослѣдствіи Верли, будучи директоромъ семинаріи, сталъ уже въ болѣе обширныхъ размѣрахъ приводить въ осуществленіе свою любимую идею сельскохозяйственнаго воспитанія, и достигъ прекрасныхъ результатовъ, такъ что учениковъ Верли стали искать во всѣ тѣ заведенія, гдѣ предполагалось соединить сельское хозяйство съ воспитаніемъ. Дѣйствительно

принципъ оказался вѣрнымъ: сельское хозяйство при разнообразіи своихъ работъ, при безпрестанномъ соприкосновеніи съ явленіями природы, при необходимости пользоваться этими явленіями или бороться съ ними, представляетъ безпрестанно превосходнѣйшій матеріалъ не только для наглядnаго въ высшей степени обученія, но для развитія самостоятельности, смѣтливости, разсудка, воли и вообще характера. Независимо отъ книжнаго ученія, которымъ Верли и его ученики занимались только зимою, самое плодовитое ученіе дѣлалось на полѣ, въ овинѣ, на скотномъ дворѣ, съ топоромъ, съ сохою, съ вилами въ рукахъ; здѣсь и тѣлесное и умственное развитіе, и пріобрѣтеніе знаній, и образованіе характера — все совершалось разомъ на практикѣ и потому ясно, занимательно и прочно. Зимою отчасти приводились въ порядокъ, повѣрялись, и еще болѣе разъяснялись свѣдѣнія, пріобрѣтенныя уже на практикѣ; изучались тѣ физическіе законы, которыми приходилось пользоваться, или съ которыми должно было бороться; чертились инструменты, употребленіе которыхъ было уже извѣстно, и т. д. Кромѣ того, какъ само собою разумѣется, дома же учились чтенію, письму, закону Божію и ариѳметикѣ.

Такое же заведеніе предположено было устроить и въ Бехтелепѣ. Къ устройству его приступили весьма осторожно, предположивъ, чтобы ученики поступали въ это заведеніе по немногу, одинъ за другимъ, по мѣрѣ накопленія педагогическихъ средствъ, такъ что въ началѣ все заведеніе состояло изъ г. Куратли, его помощника, старухи хозяйки и одного воспитанника, къ которому черезъ 14 дней прибылъ другой. Меблировка фермы, нанятой для этой цѣли, была такъ скудна, что въ первое время все заведеніе обѣдало за опрокинутымъ ящикомъ; но въ слѣдующемъ же году, благодаря дѣятельности благотворительнаго общества, заведеніе могло уже себѣ купить нанятую имъ ферму и число воспитанниковъ возросло до 12-ти, которые и составили *первое семейство*.

Все заведеніе состоитъ изъ 4-хъ *семействъ*, и каждое семейство — изъ учителя и 12-ти воспитанниковъ различнаго возраста. Учитель живетъ со своими учениками въ особомъ помѣщеніи, нѣкоторые даже въ отдѣльныхъ домикахъ; онъ съ ними обѣдаетъ, работаетъ на полѣ и спитъ: это вполнѣ его дѣти; онъ также

приготовляетъ ихъ къ урокамъ; но всѣ *семейства* для ученія собираются въ одну школу, раздѣленную на нѣсколько классовъ, гдѣ учитъ г. Куратли и тѣ же учителя. У одного учителя находятся воспитанники разныхъ классовъ и разныхъ возрастовъ. Ученіе бываетъ только зимою, лѣтомъ же полевыя работы и чтеніе по воскресеньямъ.

Дѣти принимаются отъ 6-ти до 13-ти лѣтняго возраста, они должны быть здоровы тѣлесно и способны къ умственному развитію (идіотовъ не принимаютъ), не принимаютъ также тѣхъ, которые уличены въ намѣренномъ поджигательствѣ. При пріемѣ каждаго воспитанника заключается заведеніемъ контрактъ или съ его родителями и опекунами, или съ тѣми общинами, которыя ихъ помѣщаютъ; плата за воспитанника установляется при пріемѣ каждый разъ особенно, смотря по обстоятельствамъ, minimum 72 франка. Остаются воспитанники въ заведеніи обыкновено до конфирмаціи.

Бэхтеленское заведеніе владѣетъ большою недвижимою собственностію, т. е. фермою и 80-ю юхартами земли и лѣса. (Юхартъ немного болѣе половины десятины). Количество земли громадное по швейцарскимъ понятіямъ. Скромные доходы заведенія состоятъ: изъ добровольныхъ приношеній, платы за воспитанниковъ и того, что даетъ ихъ работа. Ежегодный расходъ заведенія доходитъ до 14,000 франковъ, изъ которыхъ 6,000 покрывается доходами съ полевыхъ работъ воспитанниковъ. Въ прежнее время Бэхтеленъ посылалъ лучшихъ изъ своихъ воспитанниковъ приготовляться къ учительскому званію въ Веттингенскую семинарію, гдѣ также сельское хозяйство въ большомъ ходу; но теперь самъ Бэхтеленъ приготовляетъ воспитателей для сиротскихъ заведеній. Онъ принимаетъ молодыхъ людей (не моложе 16 лѣтъ) и оставляетъ ихъ у себя четыре года, въ продолженіи которыхъ будущій воспитатель проходитъ, какъ теоретическій, такъ и практическій курсъ сиротскаго воспитанія. За свое содержаніе и ученіе онъ платитъ въ годъ 100 франковъ; при вступленіи долженъ представить свидѣтельство въ успѣшномъ окончаніи народной школы.

Осматривая Бэхтеленъ, я невольно подумалъ о тѣхъ воспитанникахъ нашихъ воспитательныхъ домовъ, которые въ такомъ мно-

[Къ стр. 238].

Планъ лекцій двухъ дней Цюснахтской образцовой школы.

	ПОНЕДѢЛЬНИКЪ.						ВТОРНИКЪ.		
	Элементарные классы.			Реальные классы.			Дополнительные классы.		
8 часовъ.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
8 ч. 15 м.	Законъ.						Законъ		
8 „ 30 „		Бо							
8 „ 45 „			жій.					Бо	
9 „ — „				Счетъ.					
9 „ 15 „					Счетъ.				жій.
9 „ 30 „						Счетъ.			
9 „ 45 „	Упраж.						Грам		
10 „ — „		умствен.							
10 „ 15 „			и слове-сн.					ма	
10 „ 30 „				Язы-					
10 „ 45 „					ко				тика.
11 „ — „						ученіе.			
11 „ 15 „	Гн	мна	сти				Есте		
11 „ 30 „		ка.							

12 часовъ.													исторія.
	Элементарные классы.			Реальные классы.			Элементарные классы.			Реальные классы.			
1 часъ.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	
1 ч. 15 м.	Пись												
1 „ 30 „		мо и								Реаль-	ные	уро-	
1 „ 45 „			чтеніе.							ки и	пись	мен-	
2 „ — „				Реаль-ные			Письмо			ныя	за	дачи.	
2 „ 15 „					уроки и			и чте-					
2 „ 30 „						письмен. задачи.			ніе.				
2 „ 40 „	Приго упраж сова сто	товле пеній нію и писа	ніе къ ри-чи-нію.							Счетъ.			
2 „ 50 „											Счетъ.		
3 „ — „					Геоме-							Счетъ.	
3 „ 10 „					трія.		Счетъ.						
3 „ 20 „						Геоме-		Счетъ.		Чи	сто	пи-	
3 „ 30 „						трія.			Счетъ.	са	ніе.		
3 „ 40 „				Пѣніе.				Пѣніе.					
3 „ 50 „					Пѣніе.				Пѣніе.				
						Пѣніе.			Пѣніе.				

[Клѣточки въ черныхъ рамкахъ и съ надписями означаютъ время, когда учитель самъ занимается съ классомъ; клѣточки пустыя означаютъ время, когда ученики занимаются самостоятельно].

жествѣ размѣщаются ежегодно по деревнямъ въ окрестностяхъ С.-Петербурга и Москвы. Вотъ какое воспитаніе было бы какъ разъ по нимъ, а завести такія заведенія стоитъ такъ не дорого! Бэхтеленъ охотно взялся бы подготовить, конечно, уже развитыхъ молодыхъ людей въ учителя подобныхъ заведеній; но эти учителя, безъ сомнѣнія, не годились бы еще прямо для подобныхъ школъ, но очень бы годились для центральной школы, въ которой подготовились бы учителя для настоящихъ школъ и уже не иначе, какъ изъ крестьянскихъ мальчиковъ—воспитанниковъ того же воспитательнаго дома. Этотъ опытъ обошелся бы очень не дорого и при удачномъ выборѣ людей, безъ сомнѣнія, принесъ бы блестящіе результаты.

Подобныя же заведенія по цѣли, но нѣсколько въ другихъ формахъ, осматривалъ я Корталѣ (на часъ разстоянія отъ Штутгарта)—мѣстечкѣ, населенномъ старинными лютеранами, которые составляютъ нѣчто въ родѣ нашей старообрядческой секты. Въ началѣ нынѣшняго столѣтія, при введеніи въ лютеранскую церковь нѣкоторыхъ раціональныхъ улучшеній, приверженцы старины, и главное—старинной лютеранской обѣдни, взволновались и стали большими толпами выселяться изъ Вюртемберга въ Америку. Желая прекратить эти выселенія, вюртембергское правительство предложило этимъ нѣмецкимъ старовѣрамъ поселиться отдѣльными общинами въ самомъ королевствѣ и удержать свои старые обряды и свои старые обычаи. Нѣмецкіе старообрядцы согласились на это и образовали двѣ большія общины: одну въ Корталѣ, о которомъ я буду здѣсь говорить, и другую въ Вильгельмсдорфѣ, на границахъ Швейцаріи. Какъ всякая религіозная секта, гонимая и вынужденная къ отпору, эти старые лютеране къ прежнимъ древнимъ обычаямъ и обрядамъ присоединили новыя, нѣсколько коммунистическія начала. Такъ они раздѣлили землю между братьями общины, но не позволяютъ пріобрѣтать ее въ собственность, хотя она и поступаетъ часто по наслѣдству отъ одного брата къ другому. Они завели общую лавку, общую гостинницу, управляются же бургомистромъ и пасторомъ. Характеръ этой общины, гдѣ прожилъ я нѣсколько дней, истинно христіанскій: — такого мира, тишины, братолюбія и трудолюбія, такихъ спокойныхъ и веселыхъ лицъ, такого тихаго веселія я нигдѣ не видывалъ. Но что всего стран-

нѣе; такъ это то, что эта община, кромѣ земледѣлія, превратившаго окрестныя болота въ отличныя поля и пастбища, занялась спеціально воспитаніемъ дѣтей и не своихъ только, и въ самыхъ обширныхъ размѣрахъ. Въ Кориталѣ, гдѣ едва ли наберется 100 домовъ, есть два высшія учебныя заведенія: одно для дѣвицъ, гдѣ видѣлъ я американокъ, египтянокъ и нашихъ соотечественницъ, къ сожалѣнію, совершенно забывшихъ русскій языкъ; другое заведеніе мужское, гдѣ молодые люди превосходно приготовляются или къ университету, проходя классическую гимназію, или къ политехнической школѣ, занимаясь реальными науками. Оба заведенія помѣщаются въ превосходныхъ зданіяхъ и ученіе идетъ въ нихъ по современнымъ методамъ. Въ женскомъ институтѣ, которому особенное вниманіе посвящаетъ самъ пасторъ, изученіе иностранныхъ языковъ, французскаго и англійскаго, идетъ очень хорошо. Кромѣ того, есть среднее учебное заведеніе для дѣвицъ, желающихъ обучаться преимущественно рукодѣліямъ, обыкновенная народная школа для дѣтей кориталъскихъ жителей и школа для малолѣтнихъ. Въ Вильгельмсдорфѣ есть еще школа для глухонѣмыхъ. Кромѣ того, обѣимъ этимъ деревенькамъ принадлежитъ огромное сиротское и спасительное заведеніе; оно размѣщено такъ: въ Вильгельмсдорфѣ особое заведеніе для пріема дѣтей, отъ рожденія до трехъ-лѣтняго возраста. Другое заведеніе въ Кориталѣ на 50 человѣкъ дѣтей отъ 3-хъ-лѣтняго до 6-ти-лѣтняго возраста; съ этимъ заведеніемъ связано довольно обширное шелководство. Третье заведеніе для 30 мальчиковъ отъ 6-ти до 10 лѣтъ въ Вильгельмсдорфѣ. Четвертое такое же заведеніе для 30 дѣвочекъ. Пятое заведеніе въ Кориталѣ для 70 дѣвочекъ и мальчиковъ отъ 10-ти до 14-ти лѣтъ. Кромѣ того есть еще два заведенія: одно для выпущенныхъ изъ тюрьмы преступниковъ и другое для 20 несчастныхъ женщинъ. Вотъ какой дѣятельности посвятили себя нѣмецкіе старообрядцы. Всѣ эти заведенія обходятся имъ не дорого, потому что, за исключеніемъ небольшого числа сиротъ, содержимыхъ на счетъ заведенія, за остальныхъ платятъ общины или благотворители, но платятъ самую бездѣлицу, если не ошибаюсь, не болѣе 15 гульденовъ въ годъ; остальное покрывается добровольными пожертвованіями и работами дѣтей. Но главное дѣло въ томъ, что воспитаніе, которое получаютъ эти сироты,

дѣйствительно превосходное и вполнѣ соотвѣтствуетъ ихъ будущему назначенію, — это добрыя, кроткія дѣти, тихія, веселыя, вѣжливыя, но нисколько не забитыя и не запуганныя. Странно даже видѣть повсюду толпы дѣтей самаго различнаго возраста, которыя бѣгаютъ, играютъ, рѣзвятся, но нигдѣ ни шума, ни драки. Впрочемъ, это легко объясняется, если пожить въ этой деревнѣ нѣсколько дней: въ ней дышетъ такимъ миромъ, такою тихою, спокойною веселостію, такимъ неторопливымъ, но постояннымъ трудомъ, такимъ добросердечіемъ въ отношеніяхъ, что самое буйное и испорченное дитя, перенесенное въ эту среду, посреди этихъ прекрасныхъ сельскихъ картинъ и этихъ тихихъ трудолюбивыхъ, улыбающихся людей, скоро само почувствуетъ всю неумѣстность здѣсь всякаго буйнаго или дурного поступка. Можно держать пари, что громкая брань, къ которой дитя можетъ быть привыкло, не раздастся здѣсь болѣе [1]) одного раза. Вотъ, создавши такую истинно христіанскую среду, окруженную не высокими стѣнами, но плодородными, далеко тянущимися полями, можно воспитывать сиротъ и быть увѣреннымъ въ благотворномъ воздѣйствіи на ихъ характеры.

Элементарная школа.

Элементарная школа во всѣхъ западныхъ государствахъ открыта для дѣтей женскаго пола и это, конечно, уже есть важный шагъ въ народномъ образованіи, котораго мы еще не сдѣлали. Во многихъ мѣстностяхъ у насъ, гдѣ мальчики могутъ получить хотя какое-нибудь образованіе, дѣвочки бѣдныхъ семействъ лишены возможности получить самое необходимое. Во Франціи, правда, есть еще мѣстности безъ школъ, но надобно отдать справедливость французскому правительству, что число такихъ мѣстностей ежегодно уменьшается; въ Германіи же, Швейцаріи и Бельгіи школы вездѣ, и нѣтъ мѣстности, въ которой бы мальчикъ или дѣвочка не могли посѣщать школу.

Совмѣстное обученіе [дѣтей] [2]) мальчиковъ и дѣвочекъ въ пер-

[1]) [Здѣсь, очевидно, пропущено *ни*].

[2]) [Скобки, въ которыхъ это слово поставлено въ текстѣ, очевидно, означаютъ, что оно должно быть пропущено].

воначальныхъ школахъ принято за правило въ Швейцаріи и Германіи. Отдѣльныя школы для дѣвочекъ существуютъ въ этихъ странахъ, какъ исключеніе: въ городахъ и богатыхъ мѣстечкахъ съ большимъ населеніемъ. Самое же управленіе, предметы обученія, школьныя правила одни и тѣ же, какъ для мужскихъ, такъ и для женскихъ первоначальныхъ школъ, и законъ почти не дѣлаетъ между ними различія, или различіе самое ничтожное: такъ въ женскихъ школахъ и въ школахъ смѣшанныхъ дѣвочекъ учатъ рукодѣліямъ, если онѣ не имѣютъ возможности посѣщать особыхъ рабочихъ школъ. Дѣвочки въ первоначальныхъ школахъ не занимаются гимнастикой. Особенныя гимнастическія залы для дѣвочекъ устроены покуда въ весьма немногихъ мѣстахъ. Въ женской первоначальной школѣ можетъ быть учительница; въ мужскихъ первоначальныхъ школахъ учительница нигдѣ еще не учитъ, кромѣ Сѣверной Америки. Вотъ и все отличіе, которое дѣлается заграницей въ первоначальномъ образованіи дѣтей обоего пола.

Во Франціи и Бельгіи, наоборотъ: отдѣльность первоначальныхъ школъ для мальчиковъ и дѣвочекъ признается за правило. Совмѣстное же обученіе дѣтей обоего пола терпится, какъ исключеніе, допускаемое только бѣдностію и малолюдствомъ различныхъ мѣстностей.

Въ Германіи и Швейцаріи посѣщеніе первоначальной школы обязательно, какъ для мальчиковъ, такъ и для дѣвочекъ. Школьнымъ возрастомъ считается время отъ 6-ти до 14-ти лѣтъ. Въ Германіи, если родительскій домъ удаленъ далѣе четверти часа пути отъ школы, то дитя можетъ начать посѣщать школу въ 7 лѣтъ. Для вышедшихъ изъ школы существуютъ еще, такъ называемыя, школы, продолжающія образованіе (Fortbildungsschulen). Такихъ школъ въ Германіи мало; онѣ не обязательны и молодые люди обоего пола, окончившіе курсъ въ элементарной школѣ, посѣщаютъ ихъ или по воскресеньямъ (Sonntagsschulen), или въ урочное время по вечерамъ (Abendsschulen). Въ Швейцаріи же посѣщеніе школъ, *продолжающихъ образованіе*, или, какъ онѣ тамъ иногда называются, *дополнительныхъ классовъ*, обязательно для всѣхъ тѣхъ молодыхъ людей обоего пола, которые, окончивъ курсъ элементарной школы, не поступили въ среднія учебныя заведенія. Въ болѣе образованныхъ кантонахъ Швейцаріи, какъ напр. въ Цюрихскомъ, остается весьма немного такихъ молодыхъ

людей, особенно мужского пола, которые бы, окончивъ элементарную школу, не поступили въ среднія учебныя заведенія. Не поступившіе же въ среднюю школу молодые люди посѣщаютъ два раза въ недѣлю ту же самую школу, въ которой учились, гдѣ для занятій съ ними назначено учителю особое время: цѣлое утро или цѣлое послѣобѣда. Ясно, что въ Швейцаріи взглянули серьезнѣе, чѣмъ въ Германіи, на необходимость продолжать, по возможности, ученіе и послѣ 14-ти лѣтняго возраста. Въ городахъ, какъ въ Швейцаріи, такъ и въ Германіи, устроены отдѣльныя элементарныя школы для дѣвочекъ. Иногда эти школы связаны со средними и высшими женскими учебными заведеніями, составляя въ этихъ заведеніяхъ, такъ называемые элементарные классы, которымъ иногда предшествуютъ классы малолѣтнихъ (Kleinkinderschulen) и за которыми слѣдуютъ Fortbildungs-Klassen.

Я большею частью посѣщалъ такія сложныя, большія заведенія, назначенныя исключительно для дѣтей женскаго пола, такъ какъ они представляли мнѣ удобство осматривать разомъ всѣ ступени женскаго образованія; но считаю здѣсь не лишнимъ описать для образца отдѣльную и притомъ смѣшанную элементарную швейцарскую школу и выбираю для этого образцовую школу въ Кюснахтѣ, не вдалекѣ отъ Цюриха.

Въ школѣ этой до 80 дѣвочекъ и мальчиковъ, помѣщающихся въ одной большой комнатѣ и раздѣленныхъ на *шесть послѣдовательныхъ* годовыхъ классовъ; дѣвочки и мальчики сидятъ на отдѣльныхъ скамьяхъ; другого различія въ ученіи между ними нѣтъ. Я считаю полезнымъ представить здѣсь два дня изъ плана занятій этой школы [см. стр. 232—233]; остальные дни устроены такъ же, только въ субботу пѣть послѣобѣденныхъ уроковъ. Клѣточки, покрытыя чертами, означаютъ время, когда учитель самъ занимается съ классомъ; клѣточки бѣлыя означаютъ время, когда ученики занимаются самостоятельно, исполняя какую-нибудь работу, заданную учителемъ. Во вторникъ утромъ, точно такъ же какъ и въ четвергъ, вмѣсто элементарной школы, собираются дополнительные классы.

Сколько я видѣлъ въ этой школѣ и въ другихъ, то долженъ сознаться, что эта сложная программа, какъ она ни кажется затруднительною съ перваго разу, выполняется не на бумагѣ только, но и на самомъ дѣлѣ. У насъ считается труднымъ поручить цѣ-

лый классъ по всѣмъ предметамъ одному учителю; въ Швейцаріи же нашли возможнымъ одному учителю заниматься разомъ съ шестью постепенными классами и притомъ по всѣмъ предметамъ. Считаю, впрочемъ, необходимымъ прибавить, что я видѣлъ только двухъ учителей, которые легко и свободно, безъ всякихъ тяжелыхъ усилій, выполняли эту трудную задачу, и выполняли съ величайшею точностью по программѣ и съ большею пользою для учащихся; въ четверть часа они успѣвали какъ спросить урокъ у класса, правда не многочисленнаго, отъ 12 до 15 дѣтей, такъ и задать ему работу, которою онъ могъ бы быть занятъ во все то время, пока учитель занимается остальными классами. При этомъ слѣдуетъ еще замѣтить, что учебники и методы, употребляемые въ классахъ (по преимуществу извѣстнаго швейцарскаго педагога Шерра), приспособлены, какъ нельзя болѣе, къ такому одновременному занятію одного учителя съ нѣсколькими классами. Но эти два учителя могутъ считаться рѣдкими явленіями: они обладаютъ такими педагогическими способностями, какія встрѣчаются очень рѣдко, и кромѣ того спеціально и превосходно подготовлены къ своему дѣлу. Наблюдая же надъ другими учителями въ подобныхъ школахъ, я убѣдился, что этотъ способъ занятій взваливаетъ на учителя непосильный трудъ; отчего терпятъ или дѣти, или здоровье учителя. Я видѣлъ много бѣдняковъ учителей съ разстроенною грудью; но во всякомъ случаѣ убѣдился въ томъ, что учитель, хорошо подготовленный къ своему дѣлу, обладающій хорошо приспособленными къ преподаванію методами и учебниками, можетъ заниматься безъ большого труда всѣми предметами, по крайней мѣрѣ, въ трехъ послѣдовательныхъ классахъ. Слишкомъ затруднительный способъ преподаванія разомъ въ шести классахъ избранъ въ Швейцаріи, конечно, съ экономическою цѣлью, чтобы съ одной стороны уменьшить издержки народа на жалованье учителямъ, а съ другой самимъ учителямъ дать большое жалованье. Но вѣдь и мы не богаты и едва ли не бѣднѣе швейцарцевъ, а потому и для насъ пора убѣдиться въ томъ, что хорошее спеціальное приготовленіе учителей къ своему дѣлу не только есть единственное средство улучшить школы, но и имѣть хорошія школы съ небольшими издержками. Въ томъ же, что одинъ хорошій учитель, обезпеченный порядочнымъ жалованьемъ, принесетъ гораздо больше

пользы учащимся и меньше будетъ стоить казнѣ, чѣмъ три или четыре плохіе и плохо вознагражденные учители—въ этомъ кажется, нельзя уже сомнѣваться.

Точно также вполнѣ уяснено теперь въ Швейцаріи, что предметная система ученія, гдѣ каждый предметъ преподается особымъ учителемъ, никуда не годна, особенно въ младшихъ классахъ, гдѣ не самый предметъ преподаванія, а развитіе дитяти умственное и нравственное составляютъ главную цѣль. Развитіемъ же ребенка можетъ одновременно заниматься только одинъ, а если за это дѣло берутся нѣсколько человѣкъ разомъ, то навѣрное не произведутъ они большого вліянія на умъ и нравственное чувство дитяти. Конечно, дѣти все же будутъ развиваться, но развиваться сами собою, единственно подъ вліяніемъ времени, и хорошо еще, если школа не помѣшаетъ этому развитію, не замедлитъ его или не изуродуетъ. Такъ важно вліяніе классной системы, но къ сожалѣнію у насъ смотрятъ на это, какъ на педагогическую мелочь, забывая, что на развивающуюся и потому нѣжную и чувствительную природу ребенка всякая мелочь можетъ имѣть весьма сильное вліяніе; да это вовсе и не мелочь для того, кто вдумывается въ школьное дѣло.

Большая разница поручить ли нравственное и умственное развитіе ребенка одному лицу или десятерымъ. Въ послѣднемъ случаѣ различныя вліянія необходимо парализуютъ одно другое и школа окажется безъ вліянія. Ребенокъ будетъ учиться, но кто же не сознаетъ теперь, что не въ ученіи главное дѣло первоначальнаго образованія? Всѣ эти мысли такъ просты, что трудно понять, почему онѣ не проникаютъ въ наше общественное мнѣніе и если проникаютъ, то почему не выражаются въ перемѣнѣ предметной системы на классную, или по крайней мѣрѣ въ подготовленіи возможности этой необходимѣйшей перемѣны; потому что классные учителя безъ спеціальнаго подготовленія къ своему дѣлу невозможны. Главная мысль, которую я вынесъ изъ моей довольно продолжительной педагогической практики и изъ моей поѣздки за границу, можно выразить въ нѣсколькихъ словахъ; наши школы будутъ хуже германскихъ и швейцарскихъ до тѣхъ поръ, пока у насъ не будетъ введена классная система вмѣсто предметной и пока наши учителя не будутъ подготовлены спеціально къ своему

дѣлу. Я совершенно убѣжденъ, что въ этомъ именно заключается самая настоятельная необходимость учебной части нашей школы.

Теперь я считаю необходимымъ обратиться къ преподаванію различныхъ предметовъ въ элементарныхъ школахъ.

Ученіе грамотѣ.

Ученіе чтенію и письму, или лучше сказать, письму и чтенію, идетъ теперь въ Швейцаріи, Германіи и отчасти въ Бельгіи по новѣйшей методѣ, т. е. такой, гдѣ ребенокъ учится сначала писать, т. е. выражать письменными знаками слова или звуки, составляющіе слово. Разница только въ пріемахъ. Въ иныхъ мѣстахъ, какъ напр. въ Пруссіи и Саксоніи, начинаютъ писать съ цѣлаго какого-нибудь коротенькаго слова, какъ напр. Fisch или Ei; въ другихъ мѣстахъ, какъ напр. во всей нѣмецкой Швейцаріи, начинаютъ по методѣ Шерра съ звуковаго изученія гласныхъ и согласныхъ буквъ; потомъ пріучаются писать ихъ и наконецъ составлять изъ нихъ слова. Въ Бельгіи, въ нѣкоторыхъ школахъ, начинаютъ писать печатными буквами, въ другихъ только наставникъ или наставница пишетъ печатными буквами на доскѣ, а дѣти отыскиваютъ эти буквы въ книгѣ. Во всѣхъ этихъ методахъ есть свои достоинства и недостатки. Въ 1-ой прусской методѣ ребенокъ съ перваго же раза долженъ преодолѣть значительную для него трудность; написать цѣлое слово довольно хитрыми нѣмецкими чертами. Метода эта вызвана желаніемъ соединить съ перваго же раза наглядное обученіе съ чтеніемъ и письмомъ; учитель сначала показываетъ дѣтямъ рыбу натуральную, потомъ нарисованную, потомъ написанную. Систематичность этой методы увлекаетъ систематическій умъ нѣмцевъ, но мнѣ кажется напрасно. Какая причина можетъ заставить начать наглядное обученіе съ такихъ вовсе негодныхъ для начала предметовъ, каковы: рыба или яйцо, которые попали напередъ только потому, что имѣютъ самое коротенькое названіе? Да и потомъ предметы наглядnаго обученія располагаются уже не по внутренней связи самыхъ предметовъ, какъ это необходимо для развитія ребенка, а по бо̀льшей или меньшей сложности ихъ названій, т. е. безъ всякаго осмысленнаго порядка. Не значитъ ли это

портить наглядное обученіе, не извлекая изъ него значительной пользы для ученія грамотѣ? Пока ребенокъ сумѣетъ сколько-нибудь сносно написать Fisch, то ему, конечно, надоѣстъ смотрѣть на рыбу, а изъ созерцанія рыбы не извлечетъ онъ ничего облегчающаго для письма.

Я полагаю, что гораздо полезнѣе вести наглядное обученіе съ самаго начала совершенно самостоятельно, имѣя цѣлью только заинтересовать дѣтей, приблизить ихъ къ себѣ, развить у нихъ наблюдательность и заставить ихъ говорить, что очень важно въ этомъ возрастѣ, когда дѣти или лепечутъ непринужденно и охотно, что въ школѣ, конечно, невозможно, или процѣживаютъ слово за словомъ по принужденію. Вмѣстѣ съ наглядным обученіемъ слѣдуетъ вести обученіе письму и чтенію и только тогда, когда дѣти начнутъ читать порядочно и безъ большихъ усилій, можно соединить наглядное обученіе съ чтеніемъ. Конечно, это не мѣшаетъ уже при первоначальномъ обученіи письму и чтенію дѣлать это обученіе по возможности наглядно; но это не будетъ наглядное обученіе и не произведетъ на дѣтей того полезнаго вліянія, какое можетъ быть произведено правильнымъ систематическимъ нагладнымъ обученіемъ, которое придерживается естественнаго порядка предметовъ, а не случайнаго азбучнаго порядка ихъ названій.

Второй способъ обученія грамотѣ, который принадлежитъ Нестору швейцарскихъ педагоговъ Шеррy и употребляется во всѣхъ нѣмецкихъ кантонахъ Швейцаріи, имѣетъ большія достоинства, но имѣетъ также существенные недостатки. Достоинства его состоятъ въ томъ, что онъ чрезвычайно раціоналенъ; учитъ сначала дѣтей различать звуки, а потомъ изображать ихъ, что онъ переходитъ съ строгою постепенностію отъ легкаго къ трудному, сильно упражняетъ, а слѣдовательно развиваетъ въ дѣтяхъ вниманіе, даетъ дѣтямъ возможность самостоятельныхъ занятій съ первыхъ же уроковъ и тѣмъ позволяетъ учителю заниматься разомъ съ нѣсколькими классами. Главный недостатокъ методы Шеррa заключается въ томъ, что Шерръ самъ слишкомъ увлекся ея раціональною постепенностью, безъ нужды растягиваетъ приготовительныя занятія и очень не скоро даетъ дѣтямъ возможность занимательнаго чтенія. Это, если хотите, превосходный теоретическій анализъ раціональнаго процесса изученія дѣтьми письма и чтенія,

но на практикѣ эта теорія, встрѣчаясь съ живыми дѣтскими натурами, должна потерпѣть значительныя измѣненія. И дѣйствительно, на растянутость Шерровской методы жалуются во многихъ школахъ; но не хотятъ измѣнить ее изъ уваженія къ почтенному ветерану швейцарской педагогики, который, потерпѣвъ много за свои свѣтлыя, раціональныя идеи, доживаетъ теперь свой вѣкъ въ отставкѣ, на берегу Констанцскаго озера, и начинаетъ пользоваться уваженіемъ даже тѣхъ, которые прежде такъ безсовѣстно и безсмысленно его преслѣдовали.

Что касается до методы письма печатными буквами, которая употребляется въ Бельгіи и была употреблена у насъ въ школѣ гр. Толстого, то главный недостатокъ, осуждающій ее, состоитъ въ томъ, что она безъ всякой пользы пріучаетъ дѣтей писать такъ, какъ никто не пишетъ, и дѣти, привыкнувъ вырисовывать прямыя и безсвязныя черты печатной азбуки, должны потомъ переламывать руку и пріучаться писать совсѣмъ на другой ладъ.

Воспользовавшись различными теоріями ученія грамотѣ и первымъ началамъ отечественнаго языка, теоріями, приложеніе которыхъ я видѣлъ на практикѣ, я составилъ первоначальное руководство, какъ для учениковъ, такъ и для учащихъ къ изученію первыхъ началъ отечественнаго языка. Руководство это въ настоящее время въ печати, и по окончаніи я буду имѣть честь представить его IV-му Отдѣленію.

Наглядное обученіе.

О наглядномъ обученіи, какъ о всякой дѣйствительно важной педагогической идеѣ, было много споровъ въ Германіи, которые не остались безъ отголоска и у насъ. Защитники возлагали на него такія громадныя ожиданія, которыхъ наглядное обученіе конечно не могло оправдать. Противники отказывали ему и въ тѣхъ существенныхъ достоинствахъ, которыя оно безъ сомнѣнія имѣетъ. Теперь эти споры затихли; вся шелуха свалилась; но истинное зерно осталось, и наглядное обученіе нашло себѣ весьма почетное мѣсто повсюду въ педагогической практикѣ, хотя конечно не то, на которое разсчитывали первые его прозелиты. Теперь же нѣтъ спора о полезности и даже необходимости наглядиаго обуче-

нія въ элементарныхъ школахъ, но идетъ споръ о томъ, нужно ли изъ него дѣлать особый предметъ или всякое обученіе дѣлать по возможности наглядным?ъ Споръ этотъ различно рѣшается и въ теоріи и въ практикѣ, но большинство, кажется, того мнѣнія, что сдѣлавъ изученіе всѣхъ предметовъ наглядным?ъ, слѣдуетъ для наглядnаго обученія, какъ особаго предмета, отвести гораздо болѣе тѣсныя границы, чѣмъ тѣ, которыя заняло оно въ порывѣ перваго увлеченія этимъ, дѣйствительно прекрасныхъ способовъ.

Я уже высказалъ прежде, какое мѣсто и время, по моему убѣжденію, должно отвести наглядному обученію, какъ отдѣльному предмету; здѣсь же считаю необходимымъ сказать, что и при дальнѣйшемъ ученіи, по крайней мѣрѣ въ первые три его года, никакъ не слѣдуетъ оставлять собственно наглядnаго обученія; но слѣдуетъ только связать его тѣсно съ изученіемъ отечественнаго языка, какъ такого предмета, который представляетъ болѣе всего удобствъ не только соединиться, но слиться совершенно съ наглядныхъ обученіемъ. Но для этого необходимо, чтобы книга для первоначальнаго чтенія, употребляемая въ классахъ, была составлена по системѣ раціональнаго наглядnаго обученія, т. е. такъ, чтобы то, что ребенокъ читаетъ и пишетъ, было усвоено имъ сначала, какъ предметъ наглядnаго обученія. Къ этой цѣли старался я направить тотъ составленный мною учебникъ, о которомъ говорилъ выше. Какъ для самостоятельнаго наглядnаго обученія, такъ и для наглядnаго обученія отечественному языку необходимы отчасти самые предметы въ натурѣ, или въ моделяхъ, отчасти изображеніе ихъ на картинахъ. Въ Германіи было составлено множество картинъ съ этою цѣлью, но не могу сказать, что какія-нибудь изъ этихъ картинъ показались мнѣ нарисованными вполнѣ раціонально и педагогически; большая часть изъ нихъ страдаетъ необыкновеннымъ обиліемъ предметовъ и малою величиною ихъ въ изображеніяхъ. Этотъ недостатокъ объясняется конечно тѣмъ, что составители ихъ желали съ одной стороны доставить школамъ какъ можно болѣе обширный матеріалъ для наглядnаго обученія, а съ другой сдѣлать ихъ по цѣнѣ доступными для школъ, такъ какъ картины вообще, и въ особенности раскрашенныя, обходятся дорого. Для употребленія у насъ эти картины конечно не годятся, представляя чуждые намъ предметы: на нихъ и ландшафты, и лица, и костюмы, зда-

нія и даже деревья и животныя не наши; но изъ этихъ картинъ можно воспользоваться иногда очень удачною педагогическою группировкою предметовъ, если бы кто-нибудь захотѣлъ составить подобныя же картины для нашихъ русскихъ школъ. Сначала я хотѣлъ этимъ заняться, но потомъ разсчиталъ, что на это дѣло потребуются большія издержки. У насъ наглядное обученіе едва ли привьется скоро, по крайней мѣрѣ не привьется до тѣхъ поръ, пока наши наставники и наставницы не будутъ получать спеціальнаго подготовленія къ своему дѣлу.

Первоначальное обученіе отечественному языку.

Я говорю здѣсь объ изученіи отечественнаго языка, потому что оно находится въ тѣсной связи съ обученіемъ грамотѣ и съ наглядньшъ обученіемъ, и кромѣ того, составляетъ въ заграничныхъ школахъ не только главный предметъ, которымъ занимаются всего больше (отъ 10 до 12 уроковъ въ недѣлю), но и предметъ центральный, вокругъ котораго группируются всѣ остальные.

Кто сколько-нибудь знаетъ наши русскія мужскія и женскія училища и ихъ программы, того невольно поражаетъ, какъ мало заботятся у насъ объ изученіи отечественнаго языка, сравнительно съ заботами объ этомъ предметѣ въ школахъ Германіи и Швейцаріи. Я встрѣтилъ большое сопротивленіе, вводя пять уроковъ русскаго языка въ младшій классъ Смольнаго института, тогда какъ заграницей я не видалъ положительно ни одной школы, гдѣ бы этому предмету не посвящалось вдвое болѣе времени. Трудно разъяснить откуда у насъ возникло понятіе, что русскому языку не стоитъ много учиться. Изъ прежнихъ ли нашихъ несчастныхъ воззрѣній на нашу народность, которыя къ счастію начинаютъ по немногу исчезать? изъ неумѣнія ли нашихъ учителей, понимавшихъ подъ изученіемъ отечественнаго языка только сухое изученіе грамматики, сдѣлать этотъ предметъ обильнымъ, полезнымъ и развивающимъ? Или изъ той крайне непедагогической мысли, что русское дитя не стоитъ учить много русскому языку, такъ какъ и безъ того оно его знаетъ? О такой нелѣпой мысли не стоило бы и говорить, если бы къ сожалѣнію я не вынужденъ былъ бороться съ нею въ моей педагогической практикѣ и нельзя

сказать, чтобы результаты такого пренебреженія нашихъ школъ къ родному языку не отразились на дѣтяхъ. Многое поражало меня въ германскихъ и швейцарскихъ школахъ и многое заставляло вспомнить съ грустію наши школы; но ничто не поразило меня столько, какъ умѣнье 8-ми и 9-ти-лѣтнихъ дѣтей въ Швейцаріи и Германіи изустно и письменно выражать свои мысли. И сравненія никакого нѣтъ съ тѣмъ, что представляютъ намъ наши дѣти того же возраста или даже двумя, тремя годами старше. Мы довольны уже, если въ нашихъ школахъ дѣти 12 лѣтъ пишутъ хоть не совсѣмъ связно, но безъ большихъ орографическихъ ошибокъ и такъ, что можно добраться до смысла того, что хотѣлъ сказать писавшій; мы довольны уже, если 11-ти-лѣтнее дитя, запинаясь, растягивая, путаясь безпрестанно, сумѣетъ разсказать намъ урокъ своими словами, не зазубривши. Требованія швейцарскихъ и германскихъ школъ гораздо выше: отъ 10-ти-лѣтняго мальчика требуютъ, чтобы онъ выражался отчетливо, громко, плавно, быстро и даже красиво и во всякой хорошей школѣ ученики удовлетворяютъ этимъ требованіямъ.

Нельзя также сказать, чтобы это пренебреженіе роднымъ языкомъ при первоначальномъ обученіи не оставляло весьма печальныхъ слѣдовъ въ нашемъ дальнѣйшемъ образованіи. Отечественный языкъ есть единственное орудіе, посредствомъ котораго мы усвоиваемъ идеи и знанія, а потомъ передаемъ ихъ. Если ученикъ или ученица плохо владѣютъ этимъ орудіемъ, то безъ сомнѣнія для нихъ гораздо труднѣе учиться, чѣмъ молодымъ людямъ того же возраста въ Швейцаріи и Германіи. Какого труда стоило мнѣ и моимъ товарищамъ заставить заговорить сколько-нибудь связно—не говорю уже о связной, плавной и длинной рѣчи; но о связи двухъ, трехъ предложеній — 15-ти и 16-ти-лѣтнихъ воспитанницъ Смольнаго института.

Но этого мало. Если мы сравнимъ въ этомъ отношеніи нашихъ учителей съ германскими и швейцарскими, то легко замѣтимъ, что въ самихъ учителяхъ остались глубокіе слѣды этого пренебреженія занятіемъ родного слова въ ихъ первоначальномъ дѣтскомъ воспитаніи. У насъ безпрестанно попадаются такіе учителя, которые, не смотря на свои природныя способности, развитіе и познанія, выражаются съ трудомъ, неясно, сбивчиво, растя-

гиваютъ, поправляются и съ большими усиліями достигаютъ отчетливаго и яснаго выраженія своей мысли, что такъ необходимо во всякомъ преподаваніи. Есть, правда, между ними много болтуновъ, которые не запинаясь говорятъ красно, легко переходятъ съ предмета на предметъ, но къ концу, занявъ на время своихъ слушателей, не сведутъ своей рѣчи ни къ какому ясному результату. Эта нелогическая болтовня, несмотря на свою красоту и временную занимательность, еще хуже для школы, чѣмъ трудное, растянутое, зѣвающееся, но дѣльное преподаваніе. Вотъ также одна изъ существенныхъ причинъ относительно малаго успѣха учащихся въ нашихъ школахъ. Не то слышалъ я въ школахъ Швейцаріи и Германіи. Здѣсь преподаватели самые посредственные говорятъ обыкновенно ясно, отчетливо, а потому и каждая мысль, высказанная ими, начертывается быстро и прочно въ памяти учащихся.

Средоточіемъ всего преподаванія въ элементарныхъ школахъ является, какъ я уже сказалъ, отечественный языкъ, а главною основною книгою—книга для чтенія, какой-нибудь Lesebuch. Книга для чтенія имѣетъ необыкновенную важность въ элементарныхъ школахъ Швейцаріи и Германіи, и по ея системѣ располагается все ученіе; такъ напр., преподавая естественныя науки, исторію или географію, преподаватель безпрестанно обращается къ „Книгѣ для Чтенія“, находя тамъ статьи по всѣмъ этимъ предметамъ, расположенныя въ томъ порядкѣ, въ какомъ идетъ преподаваніе. Въ швейцарскихъ школахъ „Книга для Чтенія“ есть почти единственная книга, употребляемая во всѣхъ классахъ школы. Если къ ней прибавить библію, необходимую принадлежность всякой швейцарской школы, катехизисъ и собраніе ариѳметическихъ задачъ, то вотъ почти и вся библіотека; но за то швейцарская „Книга для Чтенія“ очень обширна и состоитъ изъ нѣсколькихъ томовъ. Въ швейцарскихъ школахъ въ особенномъ употребленіи книги для чтенія Шерра и Чуди.

Это единство книги и единство учителя въ школѣ чрезвычайно упрощаетъ способъ приготовленія учителей въ учительскихъ семинаріяхъ. Кромѣ общаго приготовленія, они спеціально и практически приготовляются къ преподаванію по той книгѣ, которую встрѣтятъ въ школѣ, такъ что, вступая въ школу, учитель уже отлично знаетъ свою книгу: ея систему, ея достоинства и недо-

статки, всѣ трудныя мѣста, которыя слѣдуетъ тщательно объяснить, всѣ прибавленія, которыя надобно сдѣлать изустно и т. д. Иногда всѣ эти прибавленія печатаются въ особой книгѣ для учителей, какъ напр., въ книгѣ Эйзенлара и конечно занимаютъ гораздо болѣе мѣста, чѣмъ самый текстъ въ „Книгѣ для Чтенія“.

Основная идея при изученіи отечественнаго языка состоитъ въ томъ, что дитя можетъ выразить ясно и самостоятельно только ту мысль, которую усвоитъ также ясно и самостоятельно. Поэтому главное дѣло наставника состоитъ въ томъ, чтобы прежде усвоить ребенку ту или другую мысль, а потомъ уже заботиться объ ея правильномъ изустномъ и письменномъ выраженіи. Но такъ какъ наглядность есть необходимое условіе самостоятельнаго пониманія ребенкомъ той или другой мысли, то отсюда и выходитъ тѣсная связь наглядности съ изученіемъ отечественнаго языка. Вотъ почему во всѣхъ лучшихъ „Книгахъ для Чтенія“ всѣ начальныя статьи толкуютъ о предметахъ, допускающихъ полную наглядность, т. е. тѣхъ предметахъ, которые окружаютъ дитя. Но такъ какъ по этой же причинѣ всѣ первоначальныя книги для чтенія наполнены статьями, предметы которыхъ взяты изъ природы, то люди близорукіе или недальновидные стали обвинять школу въ излишнемъ пристрастіи къ естественнымъ наукамъ, изученіе которыхъ ведетъ будто бы къ матеріализму; но это совершенный вздоръ. Наглядное изученіе окружающихъ предметовъ ведетъ только къ развитію въ ребенкѣ наблюдательности и разсудка и ни одинъ порядочный учитель, сколько-нибудь приготовленный педагогически и понимающій, слѣдовательно, цѣль и средства воспитанія, не станемъ проводить въ школу матеріалистическихъ идей. Это можетъ сдѣлать только такой учитель, который вступаетъ въ школу, не имѣя никакого понятія о воспитаніи и не понимая совершенно дѣтской природы. У насъ, гдѣ нѣтъ никакого спеціальнаго педагогическаго подготовленія учителей, можетъ быть и были такіе жалкіе примѣры; но я не видѣлъ ничего подобнаго ни въ Германіи, ни въ Швейцаріи, ни даже въ Женевѣ, гдѣ читаетъ самъ знаменитый Фогтъ,—глава нынѣшнихъ матеріалистовъ, ни даже въ Цюрихскомъ кантонѣ, гдѣ матеріалистическія идеи, вызванныя самою жизнію (борьбой съ духовенствомъ и сильнымъ развитіемъ промышленности)—въ большомъ ходу. Нѣтъ, если матеріализмъ про-

никаетъ въ школу у насъ, то именно по недостатку спеціальнаго педагогическаго подготовленія, потому что въ учителя поступаютъ люди, не думавшіе никогда, что̀ такое воспитаніе и каковы его потребности?

О преподаваніи Закона Божія.

Преподаваніе Закона Божія во всѣхъ элементарныхъ школахъ Германіи и Швейцаріи, какъ мужскихъ, такъ и женскихъ, католическихъ и лютеранскихъ, возложено на свѣтскихъ учителей и учительницъ, даже и тамъ, гдѣ школа находится въ совершенной зависимости отъ духовенства. Нельзя не замѣтить, что это есть также одно изъ важныхъ преимуществъ заграничныхъ школъ передъ нашими. У насъ преподаваніе Закона Божія необходимо поручается священнику. Этимъ думаютъ, можетъ быть, придать особенное значеніе предмету и развить религіозно-нравственное направленіе въ учащихся; но это ошибочно. Если же нашихъ учителей и учительницъ считаютъ недостаточно свѣдущими въ Законѣ Божіемъ и недостаточно проникнутыми религіознымъ направленіемъ, чтобы преподавать начала Закона Божія въ самыхъ младшихъ классахъ, то кто же въ этомъ виноватъ, какъ не тѣ, которые учили насъ Закону Божію, какъ не наши законоучители изъ священниковъ? Слѣдуя той же системѣ законоученія, мы естественно будемъ оставаться на той же ступени въ познаніяхъ Закона Божія. Что наши законоучители плохи, за весьма немногими исключеніями, то главная причина этого заключается конечно въ самомъ ихъ воспитаніи. Трудно представить себѣ болѣе не педагогическія училища, какъ наши духовныя семинаріи, гдѣ идетъ самое сухое и схоластическое преподаваніе, состоящее главнымъ образомъ въ заучиваньи всего наизусть, или въ различныхъ схоластическихъ упражненіяхъ, давно отжившихъ свой вѣкъ. Понятно, что учитель, самъ учившійся такъ, и не переработавшій себя впослѣдствіи правильнымъ педагогическимъ воспитаніемъ, и самъ учитъ точно такъ же своихъ учениковъ. Въ Пруссіи, гдѣ духовенство завѣдываетъ элементарными школами, но не учитъ въ нихъ, тѣ кандидаты теологіи, которые могутъ со временемъ инспектировать школу, завѣдывать ею или имѣть на нее какое-нибудь вліяніе, обязаны, по закону, посѣщать опредѣленное

время учительскія семинаріи и прослушать въ нихъ педагогическій курсъ, правда, довольно коротенькій.

Кромѣ того, за границей, гдѣ преподаваніе Закона Божія, а слѣдовательно религіозное и нравственное направленіе дѣтей лежитъ на обязанности учителя, онъ по необходимости уже долженъ во всемъ своемъ преподаваніи проводить религіозную и нравственную мысль. У насъ же законоучитель мало успѣваетъ въ этомъ по причинѣ, выше изложенной, а учителя другихъ предметовъ, имѣющіе обыкновенно гораздо болѣе вліянія на учениковъ, считаютъ себя въ правѣ вовсе не заботиться о томъ, что по ихъ мнѣнію есть дѣло священника. Вотъ главная причина слабаго религіозно-нравственнаго вліянія нашихъ школъ на учениковъ.

Въ Германіи, за исключеніемъ Пруссіи и Австріи, идетъ сильная борьба между духовенствомъ и педагогами за школы. Въ Швейцаріи борьба эта уже кончилась въ пользу педагоговъ. Но тотъ очень ошибается, кто подумаетъ, что торжество педагоговъ есть торжество безвѣрія. Едва ли не наоборотъ. Тамъ, гдѣ торжествуетъ духовенство, вообще преподаваніе въ школахъ и самыя школы въ упадкѣ, а слѣдовательно слабо и вліяніе школы на умственное и нравственное развитіе дѣтей. Эта же неразвитость, помогая народу удерживать предразсудки, а не вѣру, вовсе не защищаетъ его отъ тѣхъ дурныхъ вліяній, которыя приноситъ съ собою развитіе промышленности и матеріальныхъ интересовъ. Промышленность и торговля, проникая въ самые укромные уголки Запада, вноситъ повсюду дѣйствительное, а не призрачное торжество матеріализма и то вредное полуобразованіе, которое получаетъ неразвитый школою человѣкъ, читая какія попадутся ему подъ руку книжонки, газеты и журналы. Вотъ чѣмъ объясняется, что въ странѣ съ худыми школами, а таковы всѣ школы, находящіяся въ исключительномъ завѣдываніи духовенства, матеріальные интересы берутъ рѣшительный перевѣсъ надъ нравственною жизнію, а отъ религіи остаются только предразсудки и суевѣрія.

Что касается до самой методы преподаванія Закона Божія, то нельзя сказать, чтобы она была обработана хорошо сравнительно съ методами преподаванія другихъ предметовъ.

Лучшею методою мнѣ показалась та, когда начинаютъ съ библейскихъ разсказовъ, но не съ священной исторіи и не съ кате-

хизиса, какъ у насъ. Я слышалъ нѣсколькихъ отличныхъ преподавателей по Закону Божію и замѣтилъ нѣсколько пріемовъ.

Обыкновенно хорошій преподаватель выбираетъ для перваго года 10, много 12 самыхъ доступныхъ для дѣтей разсказовъ изъ ветхаго и новаго завѣта и старается напечатлѣть ихъ не только въ памяти, но и въ сердцѣ дѣтей. Вся сила въ искусствѣ разсказа, и къ этому-то всего болѣе пріучаютъ учителей практическія занятія въ семинаріяхъ. Сначала разсказывается только главная канва происшествія съ двумя и тремя занимательными для дѣтей подробностями. Разсказывается такъ, что главное въ разсказѣ выдается на первый планъ. Если не каждый ученикъ, то непремѣнно уже вся школа по частямъ усвоиваетъ весь разсказъ съ перваго же раза. Тогда учитель начинаетъ спрашивать одного ученика. Что онъ процуститъ или перепутаетъ, дополняется и исправляется другими учениками и мало по малу весь классъ возстановляетъ разсказъ учителя съ необыкновенною точностью. Въ слѣдующій урокъ учитель или самъ разсказываетъ то же событіе, или заставляетъ разсказать одного изъ учениковъ и прибавляетъ къ разсказу новыя подробности. Такъ класса въ три, въ четыре возстановляется разсказъ во всей его библейской полнотѣ и нерѣдко прочитывается уже по библіи. Такимъ образомъ, изучаются первые библейскіе разсказы безъ всякаго труда со стороны учениковъ. Хорошіе преподаватели болѣе всего боятся, чтобы не сдѣлать для дѣтей Законъ Божій предметомъ труднымъ и потому нелюбимымъ, не позволяютъ себѣ при преподаваніи его даже ни одного выговора, такъ что урокъ Закона Божія есть любимый урокъ учениковъ—скорѣе отдыхъ отъ занятій, чѣмъ занятіе. И замѣчательно, что при такомъ способѣ преподаванія дѣти охотно и безъ всякаго труда заучиваютъ цѣлыя тирады изъ библіи, тогда какъ у насъ зубреніе текстовъ, весьма часто сопровождаясь дурными отмѣтками, выговорами, а иногда и болѣе строгими наказаніями, составляетъ истинное мученіе для учащихся. Эти тексты, такъ скоро забываемые, не одному ребенку забросили въ душу холодность, если не отвращеніе къ самому предмету. Во многихъ германскихъ школахъ меня поражали 12-ти-лѣтнія дѣти знаніемъ библіи, которымъ у насъ никакъ уже не могутъ похвастаться даже ученики высшихъ классовъ, выучивающіе для экзамена катехизисъ и священную исторію и забывающіе ихъ впослѣдствіи.

Библія—настольная книга каждой школы—и учитель очень часто обращается къ ней при преподаваніи всѣхъ другихъ предметовъ.

Наглядность, какъ пособіе къ легчайшему усвоенію, примѣняется и къ преподаванію Закона Божія. Карта Палестины вездѣ виситъ рядомъ съ картою той мѣстности, гдѣ находится школа. Кромѣ того, употребляются картины библейскихъ событій, изображеніе мѣстностей, произведеній природы, костюмовъ и т. п., словомъ все, что можетъ только сдѣлать наглядымъ преподаваніе Закона Божія.

Приготовленіе къ конфирмаціи большею частію отдѣлено отъ школы. Имъ завѣдуетъ уже спеціально пасторъ и занимается по этому самъ съ дѣтьми, по большей части въ церкви.

О преподаваніи географіи.

Географія—одинъ изъ любимѣйшихъ предметовъ германской и швейцарской школы, и педагоги много потрудились, да и теперь еще продолжаютъ трудиться надъ разработкою методовъ ея преподаванія.

Давно уже въ Германіи отечественная географія (Vaterlandskunde) преподавалась прежде всеобщей; но потомъ изъ отечественной географіи выдѣлилась еще географія родины (Heimatskunde). Лучшія школы пошли далѣе и самую географію родины, т. е. географію герцогства, кантона, округа, начинаютъ съ географіи окрестностей. Такимъ образомъ преподаваніе географіи дѣйствительно идетъ теперь очень стройно, постепенно расширяющимися кругами, и начинается изученіемъ и *чтеніемъ плана* того класса, въ которомъ дѣти сидятъ. Далѣе идетъ *чтеніе плана* школы, того дома, въ которомъ находится школа, улицы, города или деревни, окрестностей деревни и т. д. Подробности такого изложенія я буду имѣть честь представить ниже при описаніи элементарныхъ классовъ Бернскаго женскаго училища, состоящаго подъ управленіемъ извѣстнаго педагога Фрелиха, гдѣ преподаваніе географіи доведено до возможнаго, кажется, совершенства, и гдѣ, начиная въ малолѣтней школѣ чтеніемъ плана классной комнаты, оканчиваютъ въ высшихъ классахъ глубокими и обширными идеями Риттера, ко-

торыя можетъ быть оказались бы не на мѣстѣ даже въ старшихъ классахъ нашихъ мужскихъ гимназій. Здѣсь же прибавлю только, что на послѣднемъ Бернскомъ съѣздѣ швейцарскихъ учителей много толковали о первоначальномъ изученіи географіи и принялись за осуществленіе весьма обширнаго плана, а именно—написать географію окрестностей для каждой школы.

Нѣтъ сомнѣнія, что этотъ гигантскій планъ будетъ приведенъ въ исполненіе, принимая въ разсчетъ ту страстную любовь, которую питаютъ швейцарцы къ своей прекрасной родинѣ, и то подробное знаніе ея исторіи и географіи, которымъ отличается всякій, сколько-нибудь развитой швейцарецъ образованныхъ кантоновъ, окончившій курсъ въ новой элементарной школѣ.

Конечно, наша родина не Швейцарія, но если взять во вниманіе полноту содержанія швейцарской природы и исторіи, сильно концентрированнаго на этомъ маленькомъ пространствѣ, то масса свѣдѣній—географическихъ, статистическихъ, геологическихъ, зоологическихъ, ботаническихъ, этнографическихъ и историческихъ—окажется въ результатѣ громадная и этой массой свѣдѣній превосходно воспользовались швейцарскія школы.

Слушая преподаваніе географіи въ школахъ Швейцаріи и Германіи, пересматривая назначенныя для этого преподаванія руководства, карты и модели, я съ грустью вспоминалъ о жалкомъ состояніи нашей отечественной географіи. Не говоря уже о сколько-нибудь похожей педагогической разработкѣ географическаго матеріала, довольно бѣднаго, несмотря на обширность и разнообразіе страны, мы не имѣемъ даже ни одного сколько-нибудь сноснаго и полнаго географическаго учебника, къ фактамъ котораго наставники и ученики могли бы имѣть полное довѣріе. Еще старинная географія Павловскаго изложена нѣсколько лучше, хотя вовсе не педагогически; но въ новыхъ нашихъ географическихъ учебникахъ такая бездна ошибокъ, пропусковъ, неясностей и неточностей, что я не могу понять, какъ ихъ употребляютъ въ школахъ. Изъ этого числа мы съ удовольствіемъ исключаемъ книгу преподавателя Смольнаго Института г. Семенова „Уроки географіи“, изложенную довольно педагогически, и его же новое изданіе „Отечествовѣдѣніе“, которое можетъ быть съ пользою употребляемо, какъ пособіе при преподаваніи географіи, но

учебника для этого преподаванія сколько-нибудь полнаго и вѣрнаго все же нѣтъ ни одного.

Самая главная черта, отличающая русскаго образованнаго человѣка отъ иностранца, это та, что русскій весьма плохо знаетъ свое отечество, сравнительно даже съ малообразованнымъ швейцарцемъ, французомъ, нѣмцемъ, англичаниномъ. Французъ перенесетъ вамъ Москву на берегъ Балтійскаго моря, но свою родину, ея исторію, ея великихъ писателей онъ непремѣнно знаетъ; русскій опишетъ вамъ въ подробности Лондонъ, Парижъ и даже Калькутту, и призадумается, если спросить у него, какіе города стоятъ на Окѣ. До тѣхъ же поръ, покуда мы не знаемъ своей родины и пока это знаніе не распространится въ массѣ народа, мы не будемъ въ состояніи воспользоваться и тѣми средствами, которыя представляютъ намъ природа и населеніе нашей страны, и будемъ бѣдны, потому что невѣжественны. Сколько нашихъ компаній на акціяхъ заплатили банкротствомъ за свое незнаніе родной страны и ея потребностей!

Но отчего же это происходитъ? думалъ я съ грустію, посѣщая географическіе уроки въ заграничныхъ школахъ. Въ любви къ отечеству мы не уступимъ ни одному народу и доказали это не разъ предъ цѣлымъ свѣтомъ. Отчего же мы не хотимъ изучать то, что такъ любимъ? Въ этомъ больше всего виноваты сначала наша наука, а потомъ наша школа. Прежде всего необходимо сдѣлать въ русской школѣ, хоть изъ подражанія иностранцамъ, главными предметами — русскій языкъ, русскую географію, русскую исторію, возлѣ которыхъ группировались бы всѣ остальные; словомъ — обратить нашу школу къ народности. Пропуски, сдѣланные первоначальнымъ воспитаніемъ, пополняются потомъ не легко. Узнавая потомъ географію Россіи изъ собственныхъ путешествій, изъ отдѣльныхъ монографій, изъ журнальныхъ статей, мы получаемъ отрывочныя, неполныя свѣдѣнія и часто знаемъ мелочи, не зная главнаго.

Россію иностранцы знаютъ меньше, чѣмъ какую-нибудь другую страну, и мнѣ удавалось встрѣчать страшные промахи какъ въ преподаваніи географіи Россіи въ заграничныхъ школахъ, такъ и въ заграничныхъ учебникахъ. Такъ въ очень хорошихъ нѣмецкихъ учебникахъ можно найти какую-то *татарскую Россію*

(т. е. Новороссію), черную Россію (Sshwarze Russland, т. е. юго-западныя губерніи), Петербургъ въ Остзейскихъ провинціяхъ и т. под. Но чему же удивляться, если въ нашихъ русскихъ географическихъ учебникахъ есть почти такія же ошибки?

Странно, что наше Географическое Общество, снаряжая экспедиціи къ сѣверному Уралу и на Амуръ, переводя Риттера, не сдѣлало ровно ничего для преподаванія географіи въ школахъ и для распространенія географическихъ свѣдѣній въ массѣ народа.

Преподаваніе исторіи.

Преподаваніе исторіи идетъ гораздо слабѣе, чѣмъ преподаваніе географіи, и часто ограничивается тѣми историческими біографіями, которыя помѣщены въ „Книгѣ для Чтенія“, или въ небольшихъ біографическихъ сборникахъ, издаваемыхъ теперь во множествѣ именно для этой цѣли. Нѣкоторые изъ этихъ учебниковъ могли бы быть съ пользою передѣланы для первоначальнаго преподаванія всеобщей исторіи въ нашихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Само собою разумѣется, что преподаваніе отечественной исторіи вездѣ стоитъ на первомъ планѣ.

Полезно было бы очень дѣлать историческіе сборники изъ русской исторіи, какъ пособіе для класснаго преподаванія. Такихъ сборниковъ появляется въ Германіи множество. Главное въ подобной книгѣ—педагогическая отдѣлка статей.

Преподаваніе ариѳметики и первоначальной геометріи.

Преподаваніе ариѳметики начинается конечно съ наглядnаго счета палочекъ, кубиковъ, косточекъ на счетахъ и т. п. Различныхъ методъ и пріемовъ множество. Лучшія методы тѣ, которыя заставляютъ работать разомъ цѣлый классъ, оторвались совершенно отъ прежней ариѳметической рутины, при которой ребенокъ изучаетъ сначала сложеніе, потомъ вычитаніе и т. д., и имѣютъ главною цѣлью, чтобы дѣти усвоили составъ десятковъ изъ единицъ, сотенъ изъ десятковъ и т. д. и собственнымъ опытомъ и мышленіемъ открывали ариѳметическія правила. Для наглядности употребляются чаще всего или наши счеты или, что

еще лучше для перваго начала, связки изъ небольшихъ палочекъ. Сначала дѣти пріучаются ко всѣмъ четыремъ ариѳметическимъ дѣйствіямъ надъ десятками, какъ и въ цѣлыхъ, такъ и въ дробныхъ числахъ. Они пересчитываютъ палочки десятичнаго пучка, складываютъ, вычитаютъ, умножаютъ и дѣлятъ, ломаютъ палочки на двое, на трое и т. д. и выражаютъ то, что сдѣлали ариѳметическимъ языкомъ на доскѣ. Это пріученіе къ ариѳметическому языку весьма важно, и отъ непривычки къ нему, сколько я замѣтилъ главнымъ образомъ происходитъ неуспѣхъ изученія ариѳметики въ нашихъ школахъ. Только тогда, когда ученикъ привыкнетъ писать знаки сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія и числовыя величины съ такимъ же яснымъ сознаніемъ, съ какимъ онъ пишетъ самыя обыкновенныя, понятныя для него слова, можно приступить къ такимъ ариѳметическимъ задачамъ, съ какихъ у насъ обыкновенно начинаютъ.

Умственное счисленіе введено и у насъ въ порядочныхъ школахъ; но по крайней мѣрѣ тамъ, гдѣ я бывалъ, умственное счисленіе и письменныя ариѳметическія задачи дѣлаются отдѣльно и независимо другъ отъ друга,—это ошибка. Умственное счисленіе должно связать съ письменными задачами и связать именно такъ, чтобы дѣти, сдѣлавъ легкое умственное счисленіе, или другими словами, рѣшивъ въ умѣ легкую ариѳметическую задачу, выразили ее на письмѣ сначала словами, а потомъ ариѳметическими знаками, и на оборотъ: учитель пишетъ и *рѣшаетъ* самъ задачу на доскѣ, ариѳметическими знаками, а ученики читаютъ, какъ задачу, такъ и ея рѣшеніе. Такимъ образомъ дѣти привыкаютъ къ ариѳметическому языку и уже не затрудняются имъ впослѣдствіи.

Отъ десятковъ переходятъ прямо къ сотнямъ съ тѣмъ, чтобы дѣти привыкли дѣлать надъ десятками то же, что они дѣлали надъ единицами; отъ сотенъ—къ тысячамъ, причемъ десятичные пучки связываются въ сотенные. Есть еще для этого особенные ящики съ кубиками, да они показались мнѣ слишкомъ сложными и стоятъ довольно дорого. Вслѣдъ затѣмъ переходятъ уже къ числамъ, составленнымъ изъ десятковъ и единицъ,—изъ сотенъ, десятковъ и единицъ и т. д. Задачи выбираются самыя практическія изъ жизни, съ которою дѣти знакомы, и у хорошихъ преподавателей дѣло выходитъ такъ, что ариѳметическая задача есть вмѣстѣ весьма

занимательный разсказъ, урокъ сельскаго хозяйства или домашней экономіи, или историческая и статистическая тема и упражненіе въ языкѣ. Вообще хорошая школа тѣмъ и отличается, что въ ней не замѣтно схоластическаго дѣленія знаній на отдѣльные предметы; но это конечно возможно только тогда, когда одинъ учитель преподаетъ всѣ предметы въ классѣ.

Преподаваніе начальной геометріи соединено съ рисованіемъ, къ которому я и перехожу.

Рисованіе и чистописаніе.

Наши учителя рисованія рисуютъ вообще лучше, чѣмъ учителя въ заграничныхъ элементарныхъ школахъ; но преподаваніе идетъ несравненно хуже. Наши учителя рисованія, получая, по большей части воспитаніе въ академіи художествъ, не имѣютъ никакихъ педагогическихъ познаній, да и всякихъ другихъ очень мало. Отъ этого классъ рисованія выходитъ какой-то мертвый, безсловесный и тутъ уже невозможно говорить о соединеніи геометріи съ рисованіемъ. Въ нашихъ школахъ ученики и ученицы талантливые рисуютъ положительно лучше, чѣмъ заграницей, но за то большинство выходитъ изъ училищъ, не умѣя провести прямую линейку, начертить правильный квадратъ или скопировать съ натуры самый простой предметъ. Въ заграничныхъ школахъ наоборотъ: рисунковъ, кидающихся въ глаза, мало; но всѣ рисуютъ порядочно. Кромѣ того, такъ какъ учитель рисованія есть вмѣстѣ съ тѣмъ и учитель всѣхъ остальныхъ предметовъ, то, рисуя напр. кубъ, онъ знакомитъ дѣтей и со всѣми особенностями этого геометрическаго тѣла; или изложивъ напр. устройство цвѣтка, онъ заставляетъ дѣтей нарисовать этотъ цвѣтокъ, если они могутъ; если же нѣтъ, то рисуетъ самъ на доскѣ. Вообще рисовка съ оригиналовъ—только въ послѣднихъ классахъ, а то рисуютъ съ доски, на которой чертитъ самъ учитель, объясняя дѣтямъ особенность, значеніе и связь проводимыхъ имъ линій. Въ учительскихъ семинаріяхъ, особенно въ швейцарскихъ, будущіе учителя очень много занимаются рисованіемъ и черченіемъ и потому получаютъ возможность дѣлать для учениковъ свое преподаваніе наглядными и занимательными. Я встрѣчалъ учителей, которые, говоря напр. дѣтямъ

о Женевѣ, тутъ же на доскѣ, не прерывая рѣчи, чертили имъ планъ Женевы и рисовали замѣчательнѣйшія зданія. Это дѣлается все легко, быстро, только въ главныхъ чертахъ; но тѣмъ не менѣе сейчасъ же узнаешь, что учитель хотѣлъ нарисовать: главная характеристическая черта всегда рѣзка и кидается въ глаза. Правда такихъ учителей я встрѣчалъ немного, но зато въ послѣднее время въ учительскихъ семинаріяхъ обращено усиленное вниманіе на пріученіе будущихъ учителей къ *педагогической* рисовкѣ.

Метода чистописанія въ лучшихъ школахъ американская, которая и у насъ довольно распространена, такъ что я полагаю безполезнымъ говорить о ней.

Гимнастика.

На гимнастику дѣтей мужского пола обращено и въ Германіи и въ Швейцаріи огромное вниманіе. Учителя, по большей части, сами прекрасные гимнасты и внушаютъ дѣтямъ страсть къ гимнастическимъ упражненіямъ. Во многихъ городахъ устроены отъ города гимнастическія арены и гимнастическія залы, гдѣ городское дѣтство и юношество, или безплатно, или за ничтожную плату, занимаются гимнастикой. Но для дѣтей женскаго пола въ элементарныхъ школахъ гимнастики нѣтъ; она введена уже кое-гдѣ при частныхъ заведеніяхъ. Но такъ какъ эти частныя заведенія всегда почти относятся къ высшимъ женскимъ школамъ, то я буду говорить ниже о гимнастическихъ занятіяхъ дѣвицъ.

Женскія работы.

Обученіе рукодѣліямъ принято вездѣ въ заграничныхъ школахъ, какъ смѣшанныхъ, такъ и отдѣльныхъ женскихъ. Въ смѣшанныхъ школахъ учитъ дѣвочекъ рукодѣліямъ или жена учителя, или особая учительница за незначительную плату. Въ отдѣльныхъ женскихъ школахъ рукодѣліе преподаетъ учительница школы; но большею частью ученицы ходятъ учиться рукодѣліямъ въ особыя рукодѣльныя школы, распространенныя теперь въ Германіи и Швейцаріи. Эти школы вездѣ учреждаются частными женскими обществами; правительства же позаботилось только о томъ, чтобы, пре-

имущественно черезъ духовенство, возбудить въ женщинахъ желаніе устраивать такія общества рукодѣльныхъ школъ и достигло этого во многихъ мѣстахъ. Работы показываютъ самыя простыя, всѣ роскошныя женскія рукодѣлія изгнаны. Съ занятіемъ рукодѣліемъ въ нѣкоторыхъ школахъ соединено чтеніе: читаетъ по очереди та или другая дѣвица. Для руководства при занятіяхъ въ рабочихъ школахъ есть нѣсколько сочиненій. Однимъ изъ раціональнѣйшихъ признается сочиненіе швейцарскаго педагога Кеттигера, директора Виттингенской семинаріи въ Ааргау.

Высшія женскія школы.

Элементарная школа сдѣлала для женскаго воспитанія все, что могла; но я никакъ не могу этого сказать о высшей женской школѣ, особенно въ Германіи. Это, положительно, самыя слабыя изъ всѣхъ учебныхъ заведеній въ Германіи; исключеній весьма мало, хотя есть блестящія, но я скажу объ нихъ въ своемъ мѣстѣ. Чтобы меня не заподозрили въ пристрастіи или необдуманности такого строгаго приговора, я приведу здѣсь слова двухъ знаменитѣйшихъ педагоговъ Германіи: Карла Шмитта, извѣстнаго историка педагогики, и Дистервега.

„Женскія школы“, говоритъ Карлъ Шмиттъ въ своей превосходной исторіи педагогики, „и преимущественно высшія женскія школы настоящаго времени еще далеки отъ той цѣли, къ которой онѣ должны бы стремиться. Въ дѣйствительности эти школы по большей части выставочныя парадныя зеведенія, которыя воспитываютъ искусственные цвѣты вмѣсто того, чтобы образовывать сначала людей, т. е. истинные женскіе характеры, а потомъ женъ, матерей и хозяекъ. Еще и теперь ученіе по большей части совершается механически и налегаетъ только на память, такъ мало проникая въ чувство женскаго характера и такъ мало захватывая этотъ центръ всей духовной жизни, что ученицы въ высшихъ классахъ училищъ, хотя и вызубрили всякій ненужный хламъ изъ миѳологіи и исторіи литературы, хотя говорятъ по-французски и англійски (но говорятъ очень плохо, прибавимъ мы отъ себя, сравнительно съ воспитанницами нашихъ институтовъ), но изъ того прекраснаго проявленія, которое есть и должно быть собствен-

постью женщины, усваиваютъ себѣ только внѣшній кажущійся блескъ, который вовсе не есть проявленіе внутренней прекрасной природы, потому что у нихъ не было никакого пластическаго образованія, съ цѣлью достичь истинной, нравственно-религіозной красоты. По большей части въ дѣвицахъ, учившихся въ женскихъ школахъ, нѣтъ ни глубины, ни основательности образованія, такъ какъ при ученіи всегда начинаютъ съ того предположенія, что женскій разумъ способенъ только схватывать поверхность предметовъ".

„Вотъ почему у женщинъ, получившихъ такое образованіе, нѣтъ привычки къ самостоятельному размышленію и глубокимъ убѣжденіямъ; нѣтъ привычки внимательно наблюдать природу, правильно мыслить и выводить изъ явленій правильныя умозаключенія; такъ что женщина не можетъ, сознательно и размышляя, поступать при приготовленіи кушанья (sic), при стиркѣ, въ хлопотахъ о кухнѣ и одеждѣ, сахарѣ и молокѣ, при постелѣ больного и въ дѣтской комнатѣ. Такой женщинѣ не достаетъ возможности проникать въ божественныя истины добра и красоты и той тонкости чувства, которое одно даетъ возможность женщинѣ наслаждаться бесѣдою умнаго мужчины. А это именно то условіе, при которомъ женщина можетъ сдѣлаться истинною подругою мужчины и его утѣшеніемъ, входить въ его интересы и освободиться отъ узкаго личнаго эгоизма".

„Болѣе всего женщинѣ не достаетъ знанія человѣческой природы—необходимаго условія будущей воспитательницы, къ обязанностямъ которой должна приготовлять себя каждая женщина. Кромѣ того, высшія школы съ ихъ механическими уроками (задаваемыми на домъ) не позволяютъ женщинѣ и въ семейномъ быту проникнуться полнымъ сознаніемъ той истины, что дочь должна въ родительскомъ домѣ изучить ожидающія ее обязанности матери семейства и хозяйки, такъ какъ нельзя того приказывать, чего самъ не умѣешь дѣлать. Вслѣдствіе же того, что въ женской школѣ не получается истинное воспитаніе, ощущается и въ семействахъ недостатокъ въ способныхъ матеряхъ и въ способныхъ воспитательницахъ дочерей. Недостатокъ и въ домѣ и въ школѣ".

Изъ этого отрывка я, кажется, въ правѣ вывести два заключенія. Первое, что нѣмцы сами начинаютъ чувствовать недостатокъ дѣльнаго воспитанія своихъ женщинъ и второе, что луч-

шіе ихъ педагоги, увлекаемые своими національными предразсудками, не составили еще себѣ яснаго понятія о томъ, каково должно быть это высшее воспитаніе женщинъ, къ достиженію какой цѣли должно оно стремиться и чѣмъ существенно должно отличаться отъ воспитанія мужчины? Не странно ли слышать отъ такого глубокаго педагога, каковъ Карлъ Шмиттъ, что высшее и основательное образованіе нужно женщинѣ для того, чтобы она могла сознательно и разумно снимать сливки, колоть сахаръ, стирать бѣлье? Здѣсь въ авторѣ видимо встрѣтились два противоположныя стремленія. Съ одной стороны: стремленіе педагога, антрополога, философа и либеральнаго человѣка, и съ другой — стремленія, вышедшія прямо изъ той пошлой домашней среды, въ которой нѣмецкій ученый и философъ, удивляющій міръ смѣлостію и глубиною своихъ умозрѣній и обширностію своихъ познаній, любитъ или, лучше сказать, привыкъ отдыхать отъ своихъ трудовъ. Онъ какъ бы оставляетъ въ аудиторіи весь свой глубокій разумъ и не вноситъ въ свой домъ ничего изъ своихъ облагораживающихъ размышленій. Именно здѣсь выдается для насъ чрезвычайно ярко то противорѣчіе, которое поражало меня на каждомъ шагу въ Германіи, противорѣчіе обширной жизни мысли и узкой жизни дѣйствительности. Карлъ Шмиттъ, какъ писатель, директоръ и профессоръ и тотъ же Карлъ Шмиттъ, какъ мужъ и отецъ семейства — два лица совершенно различныя. И на этой именно страницѣ встрѣтились эти два противоположныя лица: вотъ откуда въ ней особенная темнота въ мысляхъ, фразерство, высокое пареніе надъ кухоннымъ очагомъ, и если бы женщина поинтересовалась прочесть именно эту страницу въ книгѣ Карла Шмитта, то не вынесла бы изъ нея ничего. Это положительно самая жалкая страница изъ всей его превосходной книги. И у одного ли Карла Шмитта можно замѣтить такое фразерство, когда идетъ дѣло о женскомъ воспитаніи? Высшее женское воспитаніе — камень преткновенія для нѣмецкихъ педагоговъ: здѣсь они встрѣчаются съ вѣковымъ, въѣвшимся въ кости нѣмецкимъ воззрѣніемъ на женщину и робко отступаютъ назадъ передъ вопросомъ о женскомъ воспитаніи или говорятъ высокопарно о необходимости высшаго образованія для приготовленія обѣда мужу. Они какъ будто не хотятъ понять, что дѣйствительно высокое и

основательное образованіе не помѣшаетъ женщинѣ приготовлять обѣдъ для семьи, а мѣшаетъ этому часто именно то поверхностное полуобразованіе, которое считаютъ въ настоящее время достаточнымъ для женщины. Мнѣніе Дистервега, приводимое тѣмъ же Шмиттомъ о женскомъ воспитаніи въ Германіи, нѣсколько проще и яснѣе, но также бѣдно положительными результатами.

„Уже въ 1845 году Дистервегъ указалъ на тѣ же ошибки и недостатки женскаго воспитанія. Онъ говоритъ: „1) въ родительскомъ, домашнемъ воспитаніи недостаетъ серьезности, а потому и у дѣтей нѣтъ уваженія и почтенія къ родителямъ. Нянчутся и играютъ съ дѣтьми, ласкаютъ ихъ утромъ, въ полдень и вечеромъ, забавляютъ ихъ и хотятъ ими забавляться. Дѣти обращаются съ родителями, какъ съ равными себѣ, не стѣсняются ни въ чемъ ни мало, и хорошо еще, если дѣло не доходитъ до того, что дѣти объявляютъ родителей своихъ за людей скучныхъ. Во многихъ домахъ вся жизнь вертится около любезныхъ сыночковъ и милыхъ дочушекъ. Развѣ это не такъ и развѣ это должно быть такъ? Развѣ такъ воспитываютъ въ человѣкѣ уваженіе и почтеніе? и однакоже безъ уваженія къ родителямъ нѣтъ уваженія къ людямъ, нѣтъ уваженія къ народу, человѣческимъ и божественнымъ предметамъ; а безъ этого свойства невозможно величіе характера, глубина духа, идеальное направленіе и т. д. 2). Въ учителѣ дѣвицъ нѣтъ истинной душевной энергіи, а потому и въ дѣвицахъ недостаетъ разсудка и умственной зрѣлости. Шуточное пониманіе природы мальчика и дѣвочки встрѣчается у многихъ учителей. Развитіе разсудка, думаютъ они, удаляетъ все задушевное, нѣжное, женственное, милое. Песталлоцци не зналъ объ этомъ ничего. Въ институтѣ Ласне, въ Висбаденѣ, дочери совѣтника Крамера, точно также какъ и мальчики, рѣшали геометрическія задачи, и я потомъ не замѣтилъ никакого нарушенія женственности въ характерѣ этихъ дѣвицъ, а напротивъ, знаю, что онѣ въ высшей степени были способны принимать участіе въ серьезномъ мужскомъ разговорѣ и усвоивать идеи воспитанія дѣтей. Нѣтъ, по истинѣ, разумная женщина, мыслящая, обладающая знаніями, укрѣпленная серьезнымъ ученьемъ, есть въ то же время украшеніе своего пола. Мы хотимъ въ нашихъ мальчикахъ воспитывать людей для истинной гражданственности въ обширнѣй-

шемъ смыслѣ этого слова; но приготовляемъ ли мы и дома, и въ школѣ будущихъ матерей нашимъ сыновьямъ? Мы желаемъ такихъ женъ, которыя не только понимали бы наши цѣли, но и понимали бы какъ достигать ихъ; но развѣ приготовляемъ мы такихъ женщинъ и дома и въ школѣ? 3) Въ общественной жизни взрослому мужскому поколѣнію недостаетъ въ отношеніи къ женщинамъ истиннаго достоинства, а потому и женщины не занимаютъ своего настоящаго положенія. Кто не видалъ, что мужчины, даже весьма почтенные по своему положенію и своимъ общественнымъ заслугамъ, передъ взрослою дѣвушкою ломаются, какъ комедіанты, разсыпаются въ любезностяхъ и комплиментахъ и считаютъ своею обязанностію ухаживать за нею. Въ былое время дѣвушка считала за честь и отличіе заслужить вниманіе достойнаго мужчины и говоритъ съ нимъ, а теперь? Какъ должно дѣйствовать такое обращеніе на дѣвушку въ томъ возрастѣ, когда образуется ея жизненное воззрѣніе? У насъ нѣтъ истинно достойныхъ женщинъ, потому что нѣтъ истинно достойныхъ мужчинъ и нѣтъ истинно достойныхъ мужчинъ потому, что нѣтъ истинно достойныхъ матерей. Повсюду чувствуется недостатокъ въ силѣ, въ энергіи, въ характерѣ“ ».

Я съ своей стороны могу прибавить, что этотъ строгій приговоръ двухъ знаменитыхъ германскихъ педагоговъ надъ высшими женскими учебными заведеніями Германіи и вообще надъ образованіемъ германской женщины совершенно справедливъ. Главный недостатокъ этого образованія, конечно, заключается въ томъ взглядѣ на женщину, который живетъ въ германскомъ обществѣ, и въ тѣхъ требованіяхъ, которыя ставитъ оно женскому образованію. Въ самомъ дѣлѣ, если видѣть только въ женщинѣ жену, хозяйку и мать и требовать отъ нея того, чего требуетъ германское общество отъ жены, хозяйки и матери, то можно сказать, что нынѣшнее женское образованіе, какъ оно ни слабо, даже слишкомъ удовлетворяетъ этимъ требованіямъ, сообщая женщинѣ множество такихъ познаній, которыхъ вовсе можетъ не имѣть нѣмецкая хозяйка, жена и мать. Другое совсѣмъ представится намъ, если мы взглянемъ на женщину, *во-первыхъ*, какъ на человѣка, съ общими человѣческими потребностями, и, *во-вторыхъ*, какъ на члена народной жизни, какъ на единственную посредницу, че-

резъ которую успѣхи науки, цивилизаціи и все, что въ нихъ есть возвышающаго, укрѣпляющаго и облагораживающаго людей, проникаетъ въ семейный бытъ, а черезъ него въ жизнь и нравы народа. Даже не нужно перемѣнять точки воззрѣнія, а только поглубже вникнуть въ ту, которая уже вездѣ существуетъ, не ограничивая ее узкими предѣлами частнаго быта. Всѣ, конечно, согласны въ томъ, что въ женскомъ воспитаніи надо прежде всего видѣть въ воспитанницѣ будущую мать и воспитательницу дѣтей; а отсюда совершенно логически выйдетъ, что женское воспитаніе должно имѣть въ виду мать и воспитательницу народа, но вмѣстѣ съ тѣмъ, при такомъ расширеніи обыденнаго афоризма, женское воспитаніе пріобрѣтаетъ твердую почву, такъ что воспитатель знаетъ, что, воспитывая женщинъ, онъ воспитываетъ, черезъ посредство ихъ, общество и народъ. Эта точка зрѣнія кажется мнѣ самою естественною для женскихъ народныхъ общественныхъ школъ. Домашнее хозяйство со всѣми своими необходимыми мелочами также войдетъ въ это воззрѣніе на женское воспитаніе, но займетъ, приличное ему, второстепенное мѣсто. Я часто слышалъ и самъ отъ германскихъ педагоговъ, что семья дурно приготовляетъ дѣтей къ школѣ, потомъ—совсѣмъ не помогаетъ школьному дѣлу, и наконецъ, не заботится о томъ, чтобы сохранить и развить тѣ начала, которыя посѣяны въ школѣ. Но если въ этомъ виноватъ семейный бытъ, то болѣе всего виновата душа семейнаго быта—женщина, а слѣдовательно ея воспитаніе. Если въ Германіи мы видимъ такой разладъ между великолѣпно развившеюся, полною жизнію науки и пошлою, узкою жизнію дѣйствительности, то виноваты въ этомъ опять же семейный бытъ, опять же женщина и опять-таки ея воспитаніе.

Я приведу здѣсь самое очевидное доказательство справедливости моихъ словъ. Пріѣхавъ за границу для осмотра женскихъ учебныхъ заведеній и не видѣвъ еще ни одного, я сталъ уже заподозрѣвать въ нихъ большіе недостатки. Видя, какъ четырехлѣтнія дѣтки, дѣвочки и мальчики, одѣтые часто весьма прилично, иногда даже съ нѣкоторою изысканностію, каждое утро бредутъ толпами съ сумочками по улицамъ и расходятся по разнымъ школкамъ, дѣтскимъ садамъ и пріютамъ,—я невольно задавалъ себѣ вопросъ: отчего же сами матери не занимаются съ такими

крошечными дѣтьми и даже дѣвочекъ, едва выучившихся говорить, гонятъ въ школу? Конечно, люди крайне бѣдные, прокармливающіеся личною работою и можетъ быть работою внѣ своего дома, вправѣ сбывать своихъ дѣтей съ рукъ на цѣлый день и не имѣютъ возможности сами заняться ихъ первоначальнымъ обученіемъ; но зачѣмъ же идутъ туда весьма порядочно одѣтыя дѣти, чтобы постигнуть нехитрую науку чтенія и письма? Неужели сама мать не можетъ заняться съ ними? Предположимъ даже, что она сама стряпаетъ обѣдъ своему мужу, но и въ такомъ случаѣ не нужно много времени, чтобы приготовить неприхотливый нѣмецкій обѣдъ; дѣти же этого возраста требуютъ не болѣе часу, двухъ и много трехъ часовъ занятій въ день. Но можетъ быть нѣмцы убѣдились, что школьное ученіе и для маленькихъ дѣтей лучше ученія домашняго? Нѣтъ! Всѣ великіе педагоги, начиная съ Песталоцци, видятъ въ ученіи дѣтей матерью идеалъ первоначальнаго ученія; даже школы поддѣлываются, но конечно плохо, подъ это идеальное материнское ученіе. Да и трудно требовать, чтобы учитель или даже учительница, которымъ на цѣлый день навяжутъ на руки сотню чужихъ дѣтей, могли замѣнить для нихъ мать. Слѣдовательно, думалъ я, женскія школы Германіи не пробудили въ женщинѣ ея педагогическихъ природныхъ задатковъ, столь свойственныхъ женщинѣ, не сдѣлали для нея такою же потребностью быть воспитательницею и учительницею дѣтей, какъ быть женою и матерью, не заставили ее понять и полюбить занятія съ дѣтьми, а то бы она не уступила этихъ занятій никакому педагогу въ мірѣ. Вы на каждомъ шагу встрѣчаете въ Германіи скромную женщину, прилежную и бережливую хозяйку, добрую мать, но почти никогда— учительницу своихъ дѣтей. Знатные берутъ гувернеровъ и гувернантокъ, среднее сословіе и бѣдняки посылаютъ дѣтей въ школу, а материнское обученіе процвѣтаетъ только въ книгахъ. Но вправѣ ли я былъ заключить изъ этого явленія, что нѣмецкія женскія школы не достигаютъ самой главной цѣли женскаго образованія? И я не ошибся.

Впослѣдствіи, осматривая, такъ называемыя, *высшія женскія школы* (höhere-Töchterschule), я видѣлъ, что за весьма немногими исключеніями, не только не дается въ нихъ дѣвицамъ ни-

какихъ понятій о воспитаніи и обученіи дѣтей, но даже ихъ собственное обученіе нигдѣ не доводится до той основательности и зрѣлости, при которой могли бы сами собою родиться воспитательныя стремленія и накопились бы у женщины средства удовлетворить этимъ стремленіямъ.

Большею частію ученицы высшихъ женскихъ школъ оставляютъ заведеніе еще совершенно неразвитыми дѣвочками въ 14, 15 и весьма немногія въ 16 лѣтъ. При этомъ условіи, если бы даже высшія женскія школы были устроены лучше нынѣшнихъ, если бы у нихъ давалось болѣе основательное и развивающее ученіе, то все же онѣ не достигли бы никогда значительныхъ результатовъ именно потому, что оставляютъ дѣвушку въ тотъ самый періодъ ея возраста, когда только она дѣлается способною къ сознательному и разумному ученію. До сихъ поръ она училась, какъ школьникъ, и въ то самое время, когда могла бы начать учиться, какъ развивающаяся женщина,—здѣсь именно и прекращается ея ученіе. Но можетъ быть оно продолжается дома? Едва-ли. Женщина, воспитанная такимъ образомъ, и сама не можетъ быть воспитательницею своей дочери въ ея юношескомъ возрастѣ, а нѣмецкіе отцы большею частію, даже съ какимъ-то предубѣжденіемъ смотрятъ на занятія дѣвушки или женщины наукою. Афоризмъ: „наука не женское дѣло“—нигдѣ не повторяется такъ часто, какъ въ Германіи.

Выйдя изъ школы, 15-ти-лѣтняя дѣвочка начинаетъ подъ руководствомъ матери заниматься хозяйствомъ, продолжаетъ заниматься музыкой, высматриваетъ жениховъ и забываетъ мало-по-малу тѣ немногіе дѣтскіе начатки знаній, которые дала ей школа, не доведшая ее до того, чтобы она полюбила самостоятельное чтеніе. По выходѣ замужъ—новыя хлопоты, новыя заботы, а мужъ рѣдко займется, если даже онъ самъ профессоръ, воспитаніемъ своей молодой жены по тому же опять вкоренившемуся воззрѣнію, что наука не женское дѣло. Такимъ образомъ, когда прійдетъ время учить дѣтей, въ женщинѣ нѣтъ ни охоты, ни умѣнья заняться этимъ дѣломъ, и вотъ она посылаетъ ихъ въ школу.—Теперь я перейду къ описанію самихъ высшихъ учебныхъ женскихъ заведеній.

Всѣ высшія женскія школы (höhern Töchterschule)—заведенія

частныя или городскія; казенныхъ женскихъ учебныхъ заведеній въ Швейцаріи совсѣмъ нѣтъ, а во Франціи и Германіи весьма мало и большею частію для какой-нибудь особенной цѣли, какъ напр., для воспитанія дочерей заслуженныхъ ветерановъ и т. п. Въ настоящее время высшихъ женскихъ школъ появляется очень много; для примѣра, какъ онѣ заводятся, я разскажу здѣсь, какъ устроилась, почти на моихъ глазахъ, большая и обѣщающая стать хорошею высшая женская школа въ Мангеймѣ. Мангеймское купеческое сословіе, въ которомъ много образованныхъ евреевъ, почувствовало необходимость дать своимъ дочерямъ, не скажу: болѣе основательное и глубокое, но болѣе обширное и свѣтское [1]) образованіе. Существующій въ Мангеймѣ институтъ не принималъ дочерей еврейскихъ семействъ, да и вообще не нравился многимъ, какъ заведеніе закрытое; народная же женская школа со своими дополнительными классами не удовлетворяла потребностямъ той жизни, на которую могутъ разсчитывать богатые Мангеймскіе граждане; а главное въ этой школѣ, хотя весьма хорошо устроенной, не преподавали иностранныхъ языковъ—французскаго и англійскаго, тогда какъ въ торговомъ Мангеймѣ языки эти дѣйствительно нужны. Конечно, эти существенныя причины были прикрыты приличными фразами, но тѣмъ не менѣе, ни въ проектѣ, ни въ уставѣ, ни въ самомъ заведеніи, которое я осмотрѣлъ подробно, нѣтъ дѣйствительнаго пониманія потребности женскаго образованія, а болѣе господствуетъ взглядъ *утилитарный*, и съ этой точки зрѣнія заведеніе устроено и ведется очень хорошо.

Отцы семействъ, которымъ первымъ пришла въ голову мысль устроить новое обширное женское заведеніе, составили временный комитетъ, который написалъ и напечаталъ „Воззваніе къ мангеймскимъ гражданамъ“. Многіе пристали къ этому плану. Нужно было прежде всего составить основный капиталъ, такъ какъ безъ сомнѣнія заведеніе въ первые годы своего существованія не могло покрыть своихъ издержекъ платою за ученіе. Капиталъ опредѣлили въ 25,000 гульденовъ и раздѣлили его на 250 акцій по 100 гульденовъ каждая. Акціи эти конечно не должны были приносить процен-

[1]) [Такъ въ архивной рукописи; вѣроятно, описка вмѣсто *свѣтское*].

товъ, потому что проценты съ капитала назначались на поддержку заведенія. Акціонеры могутъ получать обратно свой капиталъ не раньше, какъ черезъ пять лѣтъ по основаніи заведенія и то только въ томъ случаѣ, если заведеніе будетъ въ состояніи два года просуществовать безъ всякой поддержки одною платою за ученіе. Въ послѣдствіи, если плата за ученіе превыситъ расходъ, то слѣдуетъ уменьшить плату. Акціи были разобраны очень скоро и въ будущемъ же 1861 году заведеніе было открыто. На мѣсто директора былъ приглашенъ изъ Швейцаріи г. Девріентъ, сдѣлавшій себѣ извѣстность управленіемъ школою, находящеюся невдалекѣ отъ Лозанны. Въ настоящее время это заведеніе уже наполнилось ученицами, открыло пять младшихъ классовъ и скоро, вѣроятно, оно не будетъ нуждаться въ процентахъ съ акціонернаго капитала; тѣмъ болѣе, что Баденскій герцогъ уступилъ училищу даровое помѣщеніе въ своемъ мангеймскомъ дворцѣ.

Въ заведеніе принимаются 6-ти-лѣтнія дѣти, такъ какъ учредители нашли необходимымъ присоединить къ высшему женскому училищу элементарную школу, потому что не могли удовольствоваться элементарной школой города, разсчитывающей свой курсъ на окончательное, а не на подготовительное образованіе. Считаю не лишнимъ представить программу этого заведенія, такъ какъ она полнѣе другихъ, и чтобы, сравнивъ ее съ программою Фрёлиховскаго заведенія въ Бернѣ, можно было видѣть ея педагогическія достоинства и недостатки.

1-ый классъ. Дѣти 6-ти лѣтъ. а) Законъ Божій 2 урока въ недѣлю. (Для закона Божьяго существуетъ три преподавателя: евангелическаго исповѣданія, лютеранскаго и еврейскаго. Ниже я скажу о тѣхъ неудобствахъ, которыя, какъ я замѣтилъ, происходятъ отъ такого соединенія христіанскихъ религій съ нехристіанскою). б) Ученіе чтенію и письму 10 ч. въ недѣлю. в) Нѣмецкій языкъ 6 ур. г) Счетъ 2 ур. д) Письмо 3 урока. е) Пѣніе 2 ур. ж) Рукодѣліе 8 ур. з) Гимнастика 6 ур. Всего 29 уроковъ.

2-й классъ. Дѣти 7 лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 6 ур. в) Французскій яз. 3 ур. г) Географія (т. е. Heimatskunde) 1 ур. д) Счетъ 2 ур. е) Письмо 3 ур. ж) Пѣніе 2 ур. з) Рукодѣліе 8 ур. и) Гимнастика 6 ур. Всего 33 урока.

3-й классъ. Дѣти 8-ми лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур.

б) Нѣмецкій яз. 6 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Географія 1 ур. д) Счетъ 2 ур. е) Письмо 2 ур. ж) Пѣніе 2 ур. з) Рукодѣліе 8 ур. и) Гимнастика 6 ур. Всего 33 урока.

4-й классъ. Дѣти 9 лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 6 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 2 ур. (Нигдѣ въ Германіи не начинаютъ изученія двухъ иностранныхъ языковъ разомъ: у насъ же вездѣ повторяется эта ошибка, очень вредная для дѣтей). д) Географія 1 ур. ж) Счетъ 2 ур. з) Письмо 2 ур и) Рисованіе 1 ур. і) Пѣніе 1 ур. к) Рукодѣліе 8 ур. л) Гимнастика 6 ур. Всего 36 уроковъ.

5-й классъ. Дѣти 10 лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 4 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 3 ур. д) Географія 2 ур. е) Счетъ 2 ур. ж) Естественныя науки 2 ур. з) Письмо 2 ур. и) Рисованіе 1 ур. і) Пѣніе 1 ур. к) Рукодѣліе 8 ур. л) Гимнастика 6 ур. Всего 37 уроковъ. Безъ гимнастики и рукодѣлія 23. (У насъ же почему-то кажется слишкомъ отяготительнымъ назначить для 10-ти-лѣтнихъ дѣтей и притомъ въ закрытыхъ заведеніяхъ 18 часовыхъ уроковъ въ недѣлю; тогда какъ въ закрытыхъ заведеніяхъ число уроковъ, безъ сомнѣнія, должно быть больше, чѣмъ въ открытыхъ, потому что внѣклассная жизнь ребенка въ закрытомъ заведеніи далеко не такъ развиваетъ его, какъ жизнь домашняя).

6-й классъ. Дѣти 11-ти лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 4 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 3 ур. д) Географія 2 ур. е) Исторія 2 ур. ж) Счетъ 2 ур. з) Естественныя науки 2 ур. и) Письмо 2 ур. і) Рисованіе 1 ур. к) Пѣніе 1 ур. л) Рукодѣліе 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 38 уроковъ.

7-й классъ. Дѣти 12 лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 4 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 4 ур. д) Географія 2 ур. е) Исторія 2 ур. ж) Счетъ 2 ур. з) Естественныя науки 2 ур. и) Письмо 1 ур. і) Рисованіе 2 ур. к) Пѣніе 1 ур. л) Рукодѣліе 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 38 уроковъ.

8-й классъ. Дѣти 13 лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 4 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 5 ур. д) Географія 1 ур. е) Исторія 2 ур. ж) Счетъ 2 ур.

з) Естественныя науки 2 ур. и) Письмо 1 ур. і) Рисованіе 2 ур. к) Пѣніе 1 ур. л) Рукодѣліе 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 38 уроковъ.

9-й классъ. Дѣти 14 лѣтъ. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 5 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 5 ур. д) Географія 1 ур. е) Исторія 2 ур. ж) Счетъ 2 ур. з) Естественныя науки 2 ур. и) Письмо 1 ур. і) Рисованіе 2 ур. к) Пѣніе 1 ур. л) Рукодѣліе 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 39 уроковъ.

Годовая плата за ученье въ первыхъ трехъ классахъ (Vorschule) 9 гульденовъ за четверть года. Въ среднихъ классахъ (Mittelschule) 12 гульденовъ. Въ высшихъ классахъ (Oberschule) 15 гульденовъ.

Если бы я не видѣлъ заведенія, то и тогда изъ одной программы можно было бы заключить, что направленіе его далеко уклонилось отъ правильныхъ педагогическихъ принциповъ съ цѣлью удовлетворить требованіямъ богатыхъ мангеймскихъ гражданъ. Иностранные языки, пѣніе, рисованіе, рукодѣлье довольно изысканное— все это должно *украшать* женщину во французскомъ смыслѣ этого слова.

Здѣсь въ первый разъ видѣлъ я женскую гимнастику, руководимую учителемъ. Она частью дѣлается въ комнатѣ, а частію на обширномъ дворѣ или подъ навѣсомъ. Въ большой залѣ воспитанницы дѣлаютъ нѣкоторыя гимнастическія упражненія подъ команду учителя и подъ игру на фортепіано. Воспитанницы очень любятъ эти упражненія, и я думаю, что они не безполезны для ихъ тѣлеснаго развитія. Но можетъ быть потому, что гимнастикѣ учитъ учитель, а не учительница, какъ напр. въ Бернѣ у Фрёлиха, гимнастическія движенія дѣвицъ слишкомъ стѣснены, медленны, вялы и мало даютъ упражненія мускуламъ. Учительница можетъ позволить себѣ въ этомъ отношеніи гораздо больше, чѣмъ учитель. Гимнастика на дворѣ — больше игра, чѣмъ гимнастика, и учитель видимо затрудняется показывать дѣвицамъ гимнастическія упражненія. Не то я видѣлъ у Фрёлиха въ Бернѣ, гдѣ превосходная учительница и занимаетъ дѣтей и приноситъ ихъ тѣлесному развитію большую пользу.

Что касается до соединенія дѣвицъ христіанскаго исповѣданія

съ дѣвицами еврейскаго закона, то, несмотря на всѣ увѣренія директора въ возможности общаго нравственнаго воспитанія, я не могъ не замѣтить неудобствъ, происходящихъ отъ такого соединенія въ одномъ классѣ христіанокъ съ нехристіанками. Вся германская педагогика проникнута насквозь христіанскимъ элементомъ. Всѣ учебники и въ особенности книги для класснаго чтенія изобилуютъ такими выраженіями, которыя должны непріятно звучать для еврейки. Напрасно учитель старается избѣгать такихъ мѣстъ или придавать имъ общій нравственный смыслъ—онъ, стирая всякую религіозную печать, стираетъ часто и всякій смыслъ выраженія. Въ желаніи своемъ сблизиться съ христіанскимъ обществомъ богатые германскіе евреи или не слишкомъ дорожатъ своею религіею, или слишкомъ полагаются на силу домашняго вліянія.

Въ параллель съ новымъ мангеймскимъ женскимъ училищемъ я считаю не лишнимъ представить программу одного изъ лучшихъ, но обыкновенныхъ заведеній въ Германіи, а именно берлинской Elisabetschule, директоромъ которой г. Ранке и помощникомъ директора г. Фласгаръ, пишущій по женскому воспитанію болѣе другихъ германскихъ педагоговъ.

Это училище состоитъ подъ особеннымъ королевскимъ покровительствомъ, существуетъ съ 1827 года и имѣетъ 540 ученицъ. Плата за ученіе въ годъ 27 талеровъ. Въ немъ 14 учителей и 4 учительницы. Въ училищѣ всего 11 классовъ. По способу преподаванія, по успѣхамъ дѣвицъ — это лучшее училище, какое я видѣлъ въ Германіи, и потому считаю полезнымъ представить его болѣе подробную программу.

7-й классъ. Младшее отдѣленіе. (Въ каждомъ классѣ и въ каждомъ отдѣленіи есть свой ординаріусъ, т. е. классный учитель, который занимаетъ возможно большее число уроковъ, и отвѣчаетъ за успѣхи класса по всѣмъ предметамъ). Въ этомъ классѣ ординарный учитель дастъ слѣдующіе уроки: а) по закону Божію 3 урока въ недѣлю (разсказываются слѣдующія событія изъ Библіи: сотвореніе міра, райская жизнь, грѣхопаденіе, Каинъ и Авель. потопъ, Божіе благословеніе послѣ потопа, Синайское законодательство, рожденіе Спасителя, страданіе, воскресеніе, вознесеніе, сошествіе Св. Духа; вмѣстѣ съ тѣмъ изучается со словъ нѣсколько молитвъ, духовныхъ пѣсень и библейскихъ выраженій)

б) Письмо и чтеніе по извѣстной азбукѣ Бема 6 ч. въ недѣлю. в) Счетъ 6 ч. въ недѣлю. г) Словесное упражненіе въ языкѣ, причемъ особенное вниманіе обращается на правильное произношеніе, производство словъ и словосоставленіе, 2 ур. д) Письмо азбуки большой и малой, отдѣльныхъ слоговъ и словъ 5 ур. Только рукодѣлья, при которыхъ заучиваются и маленькіе стишки, преподаются учительницею 4 ур. въ недѣлю. Всего 26 уроковъ. Учитель этого класса, г. Платтъ, отлично приготовленный практикъ своего дѣла.

7-й классъ. Старшее отдѣленіе. а) Законъ Божій—Повтореніе прежнихъ разсказовъ и къ нимъ прибавляются вновь: Вавилонское столпотвореніе, призваніе Авраама, вѣра Авраама, Содомъ и Гомора, жертвоприношеніе Исаака, женитьба Исаака, Исаакъ благословляетъ Іакова и Исава, рожденіе Моисея и бѣгство изъ Египта. Изучается наизусть нѣсколько духовныхъ пѣсенъ—3 ч. въ недѣлю. (Въ этомъ классѣ я былъ именно на урокѣ библейскихъ разсказовъ и убѣдился еще разъ, какъ много значитъ приготовленіе учителей въ учительскихъ семинаріяхъ къ этимъ разсказамъ: каждое слово просто, ясно, на мѣстѣ, и весь разсказъ обработанъ такъ педагогически, что безъ всякаго труда запечатлѣвается въ памяти дѣтей, и грустно было припомнить наше изученіе закона Божьяго, по жалкому тяжелому учебнику, страница за страницей. Трудъ подобнаго изученія такъ великъ для ребенка, что для вліянія библейскаго разсказа на сердце не остается и мѣста). б) Счетъ 5 уроковъ. в) Нѣмецкій яз. (чтеніе, практическое изученіе орфографіи и упражненіе въ изустной рѣчи) 7 ур. г) Письмо 5 ур. Всѣ эти уроки преподаетъ одинъ учитель. д) Рукодѣліе (вязаніе чулковъ 6 уроковъ.

6-й классъ. Младшее отдѣленіе. а) Повтореніе всѣхъ библейскихъ разсказовъ, пройденныхъ въ двухъ низшихъ классахъ, и къ нимъ присоединяются: поклоненіе волхвовъ, бѣгство въ Египетъ, отрокъ Іисусъ въ Іерусалимскомъ храмѣ, появленіе Іоанна Крестителя, крещеніе Спасителя, искушеніе въ пустынѣ, первые ученики Спасителя, Іисусъ благословляетъ дѣтей, страданія Іисуса передъ первосвященниками, отреченіе Петра, страданія Іисуса передъ Пилатомъ и Іродомъ, осужденіе Іисуса. (Такимъ образомъ, неизвѣстное привязывается къ извѣстному:

прежнее безпрестанно повторяется, уясняется, пополняется, связывается съ новымъ, и вся библейская исторія мало-по-малу самымъ естественнымъ путемъ, ярко и рельефно, начертывается въ головѣ дѣтей. Главная цѣль—возможно полное знаніе библіи) 3 урока. б) Нѣмецкій языкъ 7 уроковъ. в) Счетъ 4 ур. г) Французскій яз. по прекрасно составленной книгѣ Ана (Ahn) 4 урока (преподаетъ не учитель, а учительница). д) Письмо 4 ур. е) Рукодѣлье 4 урока.

6-й классъ. Старшее отдѣленіе. Законъ Божій 2 ур. (Порядокъ изученія тотъ же. Здѣсь начинается катехизисъ). б) Нѣмецкій яз. 6 ур. в) Французскій яз. 4 ур. (преподаетъ учительница). г) Счетъ 4 ур. д) Письмо 3 ур. е) Географія (Heimatskunde, преподаетъ особый учитель г. Платтъ, ординарій младшаго класса, о которомъ сказано выше) 2 ур. ж) Рукодѣлье 4 ур.

5-й классъ. Младшее отдѣленіе. а) Законъ Божій 3 ур. б) Нѣмецкій яз. 6 ур. в) Французскій яз. 5 ур. г) Географія 4 ур. д) Счетъ 3 ур. е) Письмо 3 ур. ж) Рукодѣлья 4 ур. (Географію преподаетъ особый учитель, ординарій 6-го класса, старшаго отдѣленія, тогда какъ въ его классѣ Heimatskunde преподаетъ другой учитель—знатокъ именно этого дѣла).

5-й классъ. Высшее отдѣленіе. Ординаріемъ этого класса *учительница*. а) Законъ Божій (Здѣсь объясняются притчи Спасителя 3 часа; преподаетъ особый учитель). б) Нѣмецкій яз. 5 ур. в) Французскій яз. 5 ур. (Преимущественно переводы съ французскаго на нѣмецкій. Я присутствовалъ при этомъ урокѣ. Переводятъ порядочно, но выговоръ очень дуренъ). г) Счетъ 3 ур. (Преподаетъ особый учитель). д) Исторія (Начало древней исторіи по учебнику Вернике. Онъ же и преподаетъ) 3 ур. е) Географія (Первый курсъ учебника Фойгта) 2 ур. ж) Письмо 4 ур. з) Пѣніе 2 ур. (Особый учитель). и) Рукодѣлье (Начало шитья и вязанья крючкомъ) 4 ур. Такимъ образомъ, въ этомъ классѣ главная учительница класса преподаетъ: нѣмецкій и французскій языки, письмо и рукодѣлье. Это соединеніе преподаванія французскаго языка съ нѣмецкимъ въ лицѣ одной преподавательницы весьма полезно, именно потому, что въ этомъ классѣ оба языка начинаютъ изучаться сравнительно и изученіе одного помогаетъ изученію другого.

4-й классъ. а) Законъ Божій (Введеніе въ библейскія книги, катихизація) 2 ур. б) Нѣмецкій языкъ 5 ур. (Каждыя двѣ недѣли письменныя задачи). в) Французскій яз. (Переводъ на нѣмецкій изъ Magasin des enfants) 5 ур. г) Счетъ 2 ур. д) Исторія 3 ур. е) Географія 2 ур. (И то и другое проходитъ ординарій высшаго класса г. Верникe). ж) Письмо 3 ур. з) Рисованіе 2 ур. и) Пѣніе 2 ур. і) Рукодѣлье 4 ур.

Въ Германіи почти вездѣ обученіе рисованію начинается довольно поздно, съ 13-ти-лѣтняго возраста, на томъ основаніи, что дѣтская рука еще не укрѣпилась достаточно, чтобы приступить къ методическому ученію рисованія. Въ Швейцаріи, напротивъ, рисованіе идетъ непрерывно съ самаго младшаго возраста, и я вездѣ находилъ, что дѣти рисуютъ съ удовольствіемъ и иные очень хорошо, конечно для своего возраста.

4-й классъ. Высшее отдѣленіе. а) Законъ Божій (Знакомство съ Новымъ Завѣтомъ по тексту) 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 5 ур. в) Французскій языкъ 7 ур. г) Счетъ 2 ур. д) Исторія (Римская исторія) 2 ур. ж) Географія 2 ур. з) Естественныя науки (Общее обозрѣніе человѣческаго тѣла, какъ введеніе въ естественныя науки, къ которому присоединяется разсматриваніе: лѣтомъ—отдѣльныхъ растеній, а зимою—отдѣльныхъ животныхъ изъ различныхъ классовъ. Преподаетъ особый преподаватель) 2 ур. и) Рисованіе 2 ур. і) Письмо 2 ур. к) Пѣніе 2 ур. л) Рукодѣлье (шитье и мѣтка бѣлья, ковровыя вышиванья и другія искусственныя работы) 4 ур.

3-й классъ: а) Законъ Божій (Общая исторія откровенія. Теперь, когда въ головахъ ученицъ рѣзко запечатлѣлись всѣ главнѣйшія событія Ветхаго и Новаго Завѣта, когда онѣ познакомились съ составомъ Библіи и привыкли къ ея языку, становится уже возможнымъ изложеніе глубокихъ истинъ Откровенія въ ихъ послѣдовательномъ развитіи, въ событіяхъ и ученіяхъ обоихъ Завѣтовъ) 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 4 ур. в) Французскій яз. 6 ур. г) Счетъ 2 ур. д) Естественныя науки (Лѣтомъ преподается ботаника: органографія растеній, демонстрація живыхъ растеній для упражненія въ терминологіи, обзоръ Линнеевой системы; а зимою—зоологія: повтореніе естественной исторіи человѣческаго тѣла, общее введеніе въ естественную исторію, общій обзоръ различныхъ клас-

совъ животнаго царства, — и спеціально млекопитающіе) 2 ур. е) Исторія (Замѣчательнѣйшія происшествія среднихъ вѣковъ) 2 ур. ж) Географія 2 ур. з) Письмо (Все еще продолжается упражненіе въ тактѣ; искуснѣйшія дѣвицы пишутъ различными ломаными и курчавыми шрифтами. Трудно понять ту страсть къ чистописанію, которая замѣчается во многихъ германскихъ женскихъ школахъ и особенно въ прусскихъ) 2 ур. и) Рисованіе 2 ур. (Рисуютъ цвѣты съ натуры и очень недурно) 2 ур. і) Пѣніе 2 ур. к) Женскія рукодѣлья и при нихъ упражненія въ разговорахъ на французскомъ языкѣ 4 ур.

2-й классъ: а) Законъ Божій (нравственное христіанское ученіе при объясненіи первой главы Лютерова катехизиса. Предметъ этотъ читаетъ не ординарій класса, а помощникъ директора г. Флаггаръ — профессоръ теологіи и пасторъ) 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 4 ур. в) Французскій яз. (Употребляется прекрасная христоматія Vinet, которая, впрочемъ, и у насъ въ ходу. Я былъ на этомъ урокѣ. Учитель нѣмецъ и хотя для нѣмца произноситъ порядочно, но выговоръ у дѣвицъ плохъ, и успѣхъ въ языкѣ, сравнительно съ тѣмъ временемъ, которое было на него потрачено, не великъ. Вообще нѣмецкія ученицы отличаются замѣчательною малоспособностью къ изученію иностранныхъ языковъ) 6 ур. г) Англійскій яз. 3 ур. д) Счетъ 2 ур. е) Естественная исторія (Лѣтомъ: системы Линнея и Жюсье, демонстрація замѣчательныхъ растеній, зимою — зоологія и спеціально птицы) 2 ур. ж) Исторія (Средніе вѣка) 2 ур. з) Географія (опять подробно физическая и политическая географія Германіи) 2 ур. и) Пѣніе 2 ур. к) Рисованіе 2 ур. л) Женскія работы 2 ур.

1-й классъ. Ординарій этого класса профессоръ и пасторъ Флаггаръ, помощникъ директора. а) Законъ Божій 2 ур. б) Нѣмецкій яз. 5 ур. в) Французскій яз. 4 ур. г) Англійскій яз. 3 ур. д) Счетъ (Правила учета, товарищества, процентовъ и десятичныя дроби) 2 ур. е) Естественныя науки (Общее свойство тѣлъ, химическое сродство) 2 ур. ж) Исторія (Новая исторія только до 7-ми-лѣтней войны) 3 ур. з) Географія (Всѣ части свѣта, кромѣ Европы) и астрономія. Читаетъ самъ директоръ г. Ранке, который, надобно замѣтить, директорствуетъ не въ одной Elisabet-

schule, а и въ реальной королевской школѣ въ Берлинѣ 2 ур. и) Пѣніе 2 ур. і) Рисованіе 2 ур. к) Женскія работы 2 ур.

Эта программа уже гораздо обширнѣе и педагогичнѣе мангеймской, которая въ свою очередь гораздо обширнѣе программъ, существующихъ въ большинствѣ германскихъ высшихъ женскихъ школъ. Бельгійскіе педагоги не совсѣмъ безъ основанія подсмѣиваются надъ этимъ названіемъ: Höhere Töchterschule, говоря, что ихъ бельгійскія первоначальныя женскія школы: „Les écoles primaires“, не ниже этихъ высшихъ германскихъ. И дѣйствительно, если къ народной германской школѣ прибавить два года дополнительныхъ классовъ и внести изученіе французскаго языка, то это и будетъ высшая женская школа. Исключеній изъ этого весьма мало, и то единственно въ большихъ городахъ. Изъ программы Елисаветинской школы видно, что на практикѣ нѣмецкія требованія въ отношеніи женскаго образованія не пошли далеко. Впрочемъ и изъ этой программы можно извлечь много для насъ полезнаго, и въ особенности желательно было бы, чтобы и въ нашихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, особенно въ нашихъ обширныхъ институтахъ, было введено учрежденіе *классныхъ ординаріевъ*, т. е. такихъ старшихъ учителей класса, которые, преподавая въ своемъ классѣ возможно большее число уроковъ (классныхъ учителей, преподающихъ всѣ уроки въ классѣ, мы будемъ имѣть только послѣ учрежденія учительскихъ институтовъ) по двумъ или тремъ предметамъ, вмѣстѣ съ тѣмъ наблюдали бы надъ преподаваніемъ всѣхъ прочихъ предметовъ въ классѣ, а также за успѣхами ученицъ этого класса. Общій недостатокъ нашихъ большихъ заведеній состоитъ именно въ невозможности индивидуальнаго наблюденія надъ каждой ученицей. Инспекторъ классовъ можетъ только издали слѣдить за преподаваніемъ множества предметовъ и во множествѣ классовъ. Небольшая прибавка къ учительскому жалованью удовлетворила бы вполнѣ такихъ ординаріевъ, а между тѣмъ изъ нихъ могъ бы составиться весьма правильный педагогическій совѣтъ заведенія. Въ настоящее же время эти педагогическіе совѣты, которымъ необходимо было бы дать положительныя инструкціи, страдаютъ именно несоединимымъ разнообразіемъ мнѣній. Каждый преподаватель не знаетъ ничего о преподаваніи другихъ предметовъ и не хочетъ знать. Онъ говоритъ въ педагогическомъ совѣтѣ тогда,

когда дѣло касается его собственнаго предмета и считаетъ не только своимъ правомъ, но и своею товарищескою обязанностію не вмѣшиваться въ сужденіе о преподаваніи другихъ предметовъ; такъ что педагогическій совѣтъ есть обыкновенно бесѣда инспектора класса то съ однимъ, то съ другимъ преподавателемъ; а не общее сужденіе педагоговъ, одинаково заинтересованныхъ общимъ успѣхомъ общаго дѣла. Отъ этого вся дѣятельность учебной части расползается врозь, и ученіе много теряетъ той развивающей силы, которая и есть главное его достоинство въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Если же мы прибавимъ къ этому, что воспитательная часть у насъ отдѣлена отъ учебной и что обѣ эти части не только не дѣйствуютъ сообща, но часто противорѣчатъ одна другой въ своей дѣятельности, то легко объясняемъ себѣ, почему при большихъ издержкахъ, при отличныхъ иногда учителяхъ, мы не достигаемъ въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ тѣхъ результатовъ, какихъ могли бы ожидать.

Я полагалъ бы весьма полезнымъ устроить правильные педагогическіе совѣты при всѣхъ нашихъ женскихъ институтахъ и устроить ихъ не изъ всѣхъ учителей заведенія, а только изъ старшихъ учителей, или ординаріевъ каждаго класса, подъ предсѣдательствомъ инспектора, который непремѣнно долженъ быть старшимъ учителемъ въ одномъ изъ классовъ и скорѣе всего въ старшемъ. Этому педагогическому совѣту слѣдуетъ дать опредѣленныя права, соединенныя съ опредѣленными же обязанностями, такъ чтобы онъ настолько отвѣчалъ за учебную часть, насколько можетъ на нее дѣйствовать. Теперь же по учебной части въ нашихъ институтахъ безпрестанно встрѣчаются недоразумѣнія и столкновенія, которыя много вредятъ успѣху дѣла.

Считаю излишнимъ описывать другія германскія высшія учебныя заведенія. Всѣ они больше или меньше похожи одно на другое, съ тою только разницею, что въ однихъ курсъ болѣе сжатъ, а въ другихъ болѣе расширенъ. Нѣкоторыя особенности представляетъ Екатерининскій институтъ въ Штутгартѣ, но эти особенности не такого рода, чтобы можно желать перенесть ихъ на русскую почву и можно только удивляться, какъ въ самой Германіи, при такомъ развитіи педагогическихъ понятій, могутъ въ иныхъ заведеніяхъ оставаться старинѣйшіе методы и порядки, давно при-

знанные никуда негодными. Вообще замѣчательно, что всѣ заведенія, состоящія подъ особеннымъ покровительствомъ правительствъ, далеко отстали отъ частныхъ или полуказенныхъ учебныхъ заведеній, которыя должны дорожить общественнымъ мнѣніемъ, потому что отъ него зависитъ ихъ благоденствіе и даже самое существованіе.

Но, не разбирая критически недостатковъ германскихъ заведеній, считаю болѣе полезнымъ описать здѣсь истинно образцовое заведеніе, лучшее изъ всѣхъ, какія только я видѣлъ, и изъ котораго многое можно было бы намъ позаимствовать. Я говорю здѣсь о Бернскомъ женскомъ учебномъ заведеніи, которое носитъ длинное и непереводимое заглавіе: Einwohner-Mädchenschule и состоитъ подъ управленіемъ одного изъ лучшихъ практиковъ-педагоговъ, г. Фрёлиха. Мудреное названіе этого заведенія объясняется тѣмъ, что въ Бернѣ, еще не утратившемъ своихъ аристократическихъ воспоминаній, существуетъ другая высшая женская школа, Bürger-Mädchenschule, куда принимаются только дочери бернскихъ гражданъ, а не всѣхъ лицъ, обитающихъ въ городѣ (Einwohner). Фрёлиховское училище возникло подобно мангеймскому, о которомъ я говорилъ выше. Училище принадлежитъ многочисленному обществу жителей Берна, которые внесли первоначальный капиталъ, и управляется комитетомъ, члены котораго выбраны этимъ обществомъ; но непосредственное завѣдываніе училищемъ принадлежитъ, конечно, директору, и трудно было сдѣлать выборъ удачнѣе. Г. Фрёлихъ именно та сильная и вмѣстѣ съ тѣмъ поэтическая натура, которая можетъ пробудить въ женщинѣ стремленіе къ высшему образованію. Вообще меня поражала въ Швейцаріи необыкновенная соотвѣтственность между людьми и мѣстами, которыя занимаютъ эти люди. Они вполнѣ соотвѣтствуютъ не только характеру кантона, который ихъ выбралъ, но и спеціальному назначенію того мѣста, которое занимаютъ: точно будто для него созданы. Въ настоящее время Фрёлиховское училище не нуждается ни въ какихъ новыхъ жертвахъ со стороны членовъ общества, тѣмъ болѣе, что пользуется уже значительною поддержкою отъ правительства, которое прилачиваетъ часть жалованья учителямъ, потому что признало это училище *секундарною* школою города и за приготовленіе въ немъ учительницъ.

Здѣсь я считаю нужнымъ замѣтить, что и у насъ весьма было бы полезно, не заводя школъ казенныхъ, довольствоваться возбужденіемъ и поддержкою частной дѣятельности въ этомъ отношеніи, такъ напр. полезно было бы постановить закономъ, что всякое частное лицо, устроившее *такое-то* женское училище, удовлетворяющее *такимъ-то* и *такимъ-то* требованіямъ, можетъ разсчитывать на опредѣленную поддержку со стороны правительства. Но при этомъ должно опредѣлить ясно, какъ условія поддержки, такъ и количество ея, чтобы не оставлять мѣста произволу и пропскамъ. То же самое полезно бы сдѣлать и въ отношеніи педагогическихъ институтовъ, назначенныхъ для приготовленія учительницъ, и выдавать этимъ заведеніямъ поддержку въ томъ случаѣ, если воспитанницы института по экзамену удовлетворятъ требованіямъ, установленнымъ правительствомъ.

Фрёлиховское училище заключаетъ въ себѣ всѣ ступени женскаго образованія, начиная отъ малолѣтней школы (Klein-Kinderschule), гдѣ учатся дѣти отъ 4-хъ до 6-ти лѣтняго возраста, и оканчивается семинаріею учительницъ. Вотъ почему я посвятилъ много времени изученію этого училища и могу указать на него, какъ на образцовое во всѣхъ отношеніяхъ. Лучше этого училища я ничего не видалъ. Хороша цюрихская школа, но далеко нѣтъ въ ней той стройности и той педагогической полноты, какую я нашелъ во Фрёлиховскомъ заведеніи. Я зналъ, что въ Бременѣ есть женское учебное заведеніе, которое, какъ говорятъ, можно поставить на ряду съ Фрёлихскимъ; но, къ сожалѣнію, мое крайне разстроенное здоровье не позволило мнѣ побывать тамъ.

Я не вхожу здѣсь въ подробное описаніе Фрёлихскаго училища, потому что оно изложено со всею точностью въ статьѣ, напечатанной мною въ „Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія“, которую, равно какъ и другія статьи въ томъ же родѣ, написанныя мною за границею и напечатанныя въ „Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія“, честь имѣю представить при отчетѣ [1]). А теперь позволю себѣ обратиться къ закрытымъ женскимъ учебнымъ заведеніямъ.

---

[1]) [Рѣчь идетъ, конечно, о статьяхъ, напечатанныхъ въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія» подъ заглавіемъ: «Педагогическая поѣздка по Швейцаріи» (1862 г., декабрь; 1863 г., январь, мартъ, апрѣль). Статьи эти перепечатаны

Женскіе интернаты.

Протестантскія земли Германіи и Швейцаріи не любятъ закрытыхъ женскихъ учебныхъ заведеній, и это очень понятно. Женскіе интернаты обязаны своимъ появленіемъ католичеству и именно женскимъ католическимъ монастырямъ, а въ послѣдствіи получили особенное развитіе подъ вліяніемъ того направленія, которое выработалось во Франціи, или лучше сказать при французскомъ дворѣ, въ послѣдніе годы царствованія Людовика XIV. Опредѣлить характеръ этого направленія въ нѣсколькихъ словахъ довольно трудно: въ немъ странно сочетались и внѣшній ригоризмъ католичества, и его внутренняя распущенность подъ мантіею этого ригоризма, и аристократичность и наивность, такъ нравившаяся при дворѣ, гдѣ ничего не было наивнаго, и особенный эпикурейскій взглядъ на женщину. Понятно, что такое направленіе было вовсе не по сердцу суровому, открытому и патріархальному протестантизму, презиравшему изнѣженность, отвергавшему всякую внѣшнюю форму безъ содержанія, требующему отъ женщинъ чистоты, простоты нравовъ и назначающему ей въ удѣлъ не блистаніе въ обществѣ, а хлопоты за домашнимъ очагомъ и возлѣ колыбели ребенка. Тѣмъ не менѣе французскій духъ вмѣстѣ съ французскимъ языкомъ и манерами проникли къ счастію только въ высшіе слои германскаго общества. Подъ этимъ вліяніемъ возникло и въ протестантской Германіи нѣсколько закрытыхъ женскихъ институтовъ, назначаемыхъ преимущественно для дѣвицъ аристократическаго происхожденія, и много частныхъ пансіоновъ, куда отдавали своихъ дочерей богатые люди, вылѣзающіе въ аристократы и отуманенные французоманіей. Начальницами этихъ институтовъ и пансіоновъ были обыкновенно или француженки по рожденію, или дамы высшаго круга, по возможности утратившія свой нѣмецкій характеръ и передѣлавшіяся во француженокъ. Французскій языкъ, французскія манеры, изящныя искусства, изящнѣйшія рукодѣлія были главными предметами подобныхъ заведеній, которымъ подчинялись всѣ

въ «Собраніи педагогическихъ сочиненій К. Д. Ушинскаго (см. стр. 199—293 второго изданія). Здѣсь (стр. 223—254 названнаго изданія) дано и обширное описаніе училища Фрёлиха].

остальныя. Къ чести протестантскаго духовенства надобно сказать, что оно своимъ могущественнѣйшимъ вліяніемъ не допустило и католическому оттѣнку пробраться въ учебныя заведенія вмѣстѣ съ французскимъ направленіемъ. Кромѣ того, къ счастію для Германіи, нѣмки далеко не въ той степени обладаютъ способностью проникаться чуждымъ элементомъ и утрачивать свою національность, въ какой обладаютъ этимъ свойствомъ женщины славянскаго племени. Однакоже нельзя сказать, чтобы дѣятельность этихъ заведеній, устроенныхъ больше или меньше по образцу Сенъ-Сира, не оказала вліянія на характеръ того сословія, которое преимущественно воспитывало въ нихъ дочерей своихъ. Заведенія эти, болѣе чѣмъ что-нибудь другое, содѣйствовали отдѣленію высшаго нѣмецкаго сословія отъ остальнаго народа и безъ сомнѣнія не мало способствовали тому безсилію этого сословія, которымъ оно отличается въ настоящее время, въ сравненіи съ дѣятельнымъ и быстро развивающимся гражданствомъ. Конечно, и гражданство не вполнѣ устояло передъ соблазномъ подражать аристократіи и видѣть въ своихъ женщинахъ хоть сколько-нибудь того изящнаго и привлекательнаго оттѣнка, который дается женщинѣ французскимъ воспитаніемъ; но въ среднемъ сословіи національное чувство семейственности и хозяйственности, этихъ двухъ національныхъ характеристическихъ чертъ всякаго нѣмца, одолѣли и одолѣваютъ и теперь поползновеніе къ французскому соблазну. Кромѣ того, всякій истинный нѣмецъ и всякая истинная нѣмка всегда горячіе родители, и для нихъ невыносимо то долговременное отчужденіе отъ дѣтей, въ которое ставятъ ихъ въ закрытыхъ заведеніяхъ. Вотъ почему, съ распространеніемъ открытыхъ женскихъ школъ, закрытые институты и пансіоны вездѣ упали, и теперь остаются только слабые и жалкіе ихъ остатки.

Мнѣ замѣтятъ, можетъ быть, что я придаю слишкомъ много значенія тому вліянію, которое можетъ оказать закрытое женское заведеніе на народный характеръ. Но не трудно убѣдиться, что это вліяніе, незначительное съ виду, дѣйствительно очень велико въ сущности. Дѣвочка, взятая изъ родительскаго дома, прожившая семь, восемь, десять лѣтъ въ стѣнахъ закрытаго заведенія, гдѣ преобладаетъ чуждый элементъ, безъ сомнѣнія, пропитывается этимъ элементомъ до глубины своей природы; такъ что опытный и на-

блюдательный взглядъ легко узнаетъ, даже въ шестидесятилѣтней старухѣ, воспитанницу того или другого характернаго интерната. Выйдя изъ заведенія, дѣвица, такъ пропитанная, положимъ, хоть французскимъ духомъ, становится хозяйкой дома, матерью семейства и часто женщиною, дающею тонъ въ обществѣ. И вотъ ея домашняя жизнь, ея семейный быть, ея общественныя отношенія устроиваются именно въ томъ направленіи, которое получила она въ своемъ институтѣ. Мужчина занятъ службою, дѣлами, удовольствіями и всего менѣе тѣми мелочами семейнаго общественнаго быта, которыя однакожъ составляютъ нравственную атмосферу жизни: также незамѣтны, какъ воздухъ, но имѣютъ такое же могущественное вліяніе на нравственный организмъ человѣка, какое имѣетъ воздухъ на организмъ физическій. Всѣ же эти, столь важныя, мелочи семейной и общественной жизни находятся исключительно въ рукахъ женщины: самъ мужчина въ этомъ отношеніи подчиняется ея требованіямъ. Предположимъ же себѣ, что какой-нибудь женскій интернатъ, проникнутый сенъ-сировскимъ характеромъ, дѣйствуетъ успѣшно на своихъ воспитанницъ въ обширныхъ размѣрахъ и долгое время. Ежегодно выходятъ изъ него сотни офранцуженныхъ женскихъ характеровъ, привлекательныхъ по молодости, красотѣ, французской наивности и изяществу манеръ; многія изъ этихъ личностей дѣлаются законодательницами общества, большая часть — хозяйками дома и матерями семействъ, иныя воспитательницами чужихъ дѣтей. Представьте себѣ, что такихъ институтовъ не одинъ, а нѣсколько и что подобное воспитаніе дѣлается образцовымъ, даже и для тѣхъ, кто воспитываетъ своихъ дочерей дома, и вы убѣдитесь, что не нужно болѣе двухъ или трехъ десятилѣтій, чтобы подъ вліяніемъ подобныхъ женскихъ интернатовъ передѣлалась, на тотъ или другой ладъ, вся семейная и общественная атмосфера, по крайней мѣрѣ, высшаго сословія. Но за высшимъ сословіемъ, особенно въ отношеніи мелочей жизни, неудержимо тянется среднее во всѣхъ своихъ ступеняхъ. Вельможѣ подражаетъ дворянинъ средней руки, за дворяниномъ средней руки тянется бѣдный помѣщикъ, за помѣщикомъ — купецъ, за купцомъ — мѣщанинъ; и развѣ только, крестьянинъ, подавленный своими нуждами, остается нетронутымъ. Такимъ-то образомъ, и въ воспитаніе дочери фабричнаго въ селѣ Ивановѣ проникаютъ осколки теоріи

воспитанія столичныхъ институтовъ. Проработаютъ въ этомъ направленіи институты десятка три, четыре лѣтъ, и вся атмосфера семейнаго и общественнаго быта проникнется чуждымъ элементомъ, а въ этой-то именно атмосферѣ живутъ новыя поколѣнія въ тѣ годы своей жизни, когда душа способна проникаться всякими тончайшими вліяніями и когда эти вліянія ложатся въ незагромозженную еще душу такъ глубоко, что со временемъ превращаются въ характеръ и выражаются и въ образѣ мысли и въ образѣ жизни. Обдумавъ все это, легко убѣдиться, что вліяніе женскаго воспитанія на характеръ народа, и особенно воспитанія въ интернатахъ, чрезвычайно велико, идетъ глубоко и проникаетъ въ самые нравы и обычаи народа.

Въ экстернатахъ воспитаніе играетъ самую незначительную роль, сравнительно съ ученіемъ; въ интернатахъ наоборотъ; и дитя, ничему даже не выучившееся въ интернатѣ, тѣмъ не менѣе проникается характеромъ заведенія и можетъ быть тѣмъ болѣе проникается, чѣмъ менѣе учится. Я полагаю, что одна, воспитавшаяся въ чуждомъ элементѣ, женщина, внесетъ болѣе этого элемента въ характеръ народа, чѣмъ двадцать мужчинъ, получившихъ столь же чуждое, не національное воспитаніе, и что одно закрытое женское воспитательное заведеніе имѣетъ больше вліянія на нравы народа, чѣмъ двадцать подобныхъ мужскихъ заведеній. Вліяніе мужчины замѣтнѣе, но поверхностно; вліяніе женщины незамѣтнѣе, но идетъ глубже и укореняется долговѣчнѣе.

Вотъ почему нельзя не радоваться за протестантскую Германію, что въ ней открытыя женскія учебныя заведенія, возникая повсюду, сдѣлали интернаты ненужными и невозможными. Но въ католической Германіи, особенно же въ Баваріи (въ Австріи я не былъ) и въ Прирейнской Пруссіи женскихъ интернатовъ еще очень много. Иногда, это частные пансіоны; но, по большей части, заведенія монастырскія. Посѣщать эти монастырскіе женскіе интернаты весьма затруднительно: они не зависятъ отъ правительствъ, и даже офиціальное требованіе не можетъ открыть ихъ иностранцу. Пользуясь однакоже благопріятнымъ случаемъ, я успѣлъ осмотрѣть четыре такія заведенія, изъ которыхъ три очень похожи одно на другое, а четвертое составляетъ блестящее и едва ли не единственное исключеніе. Я попрошу позволенія опи-

сать, что я видѣлъ въ одномъ изъ такихъ монастырскихъ интернатовъ, именно въ Ахенѣ. Заведеніе это находится въ урсулинскомъ монастырѣ св. Леонарда. Институтокъ въ немъ 65 и кромѣ того обширное открытое училище. Но между институтомъ и училищемъ нѣтъ никакихъ отношеній. Институтокъ учатъ сами монахини, и допущенъ только одинъ учитель естественныхъ наукъ. При заведеніи есть еще курсъ педагогической семинаріи, гдѣ главнымъ начальникомъ ректоръ Линденъ; но попасть на этотъ курсъ я къ сожалѣнію не имѣлъ предлога.

Толстыя монастырскія стѣны ограждаютъ обитательницъ этого заведенія отъ всего остальнаго міра, и только съ бесѣдки большого, тѣнистаго сада монахини и ихъ юныя питомицы могутъ глядѣть на крыши обширнаго, стариннаго и шумнаго города.

Преодолѣвши первое затрудненіе, мы съ одною дамой, искавшей помѣщенія для своихъ дочерей, были допущены въ пріемную начальницы. Чистота изумительная и воздухъ напоенъ тончайшимъ ароматомъ. На стѣнахъ висятъ работы ученицъ—и какія тонкія, чудныя работы! шелкомъ, бисеромъ, кистью и все сюжеты самаго трогательнаго католическаго свойства: какія-то символическія изображенія: сердца съ горящимъ пламенемъ внутри и т. п. Все не земное, не человѣческое, и такъ разсчитано, чтобы входящій почувствовалъ, что онъ входитъ въ обитель ангеловъ. Появляется начальница—женщина молодая и очень еще красивая, въ бѣломъ монашескомъ одѣяніи, съ четками въ рукахъ, съ глазами опущенными долу и съ такою бойкою, звучною, ловкою французскою рѣчью, что моя спутница, не слышавшая въ Германіи давно ничего подобнаго, пришла въ восторгъ. На просьбу нашу показать намъ заведеніе начальница легко изъявила согласіе и показывала намъ все, исключая классовъ, отъ посѣщенія которыхъ отдаляла весьма ловко. Чистота, порядокъ, тишина невозмутимые. Трудно было себѣ представить, что въ этихъ стѣнахъ и за этими дверьми скрывается полтораста юныхъ, обыкновенно столь шумныхъ дѣтскихъ натуръ. Иногда мимо насъ проскользала, какъ тѣнь, воспитанница въ такомъ чистомъ, выглаженномъ, не измятомъ костюмѣ, какъ будто бы она никогда не садилась, а не только не рѣзвилась сообразно своему возрасту. Здѣсь въ первый разъ мы видѣли нѣжныя, бѣлыя руки у нѣмецкихъ дѣвочекъ и прозрачныя неза-

горѣлыя лица. По порядку осмотрѣли мы обѣденную залу, дортуары, рабочую комнату, гдѣ снова удивлялись исключительно аристократическимъ работамъ, изящнымъ и тонкимъ, какъ паутина, изъ которыхъ съ удивительнымъ тактомъ было исключено все, сколько-нибудь напоминающее грубую пользу. Затѣмъ начальница повела насъ въ великолѣпную церковь, которая къ завтрешнему празднику украшалась разноцвѣтными лентами и гирляндами цвѣтовъ. Идя изъ церкви, я попробовалъ было заглянуть въ кухню, гдѣ суетились нѣсколько воспитанницъ низшаго разбора—служанокъ, которыхъ также монастырь беретъ къ себѣ на воспитаніе,—но начальница ловко увлекла насъ впередъ. Она вела насъ вверхъ по лѣстницѣ, куда-то почти на чердакъ, и мы недоумѣвали, что она хочетъ тамъ показать намъ, какъ вдругъ она повернула куда-то въ сторону, поднялась на три ступеньки и громаднымъ ключемъ, съ видимою гордостію, отворила передъ нами двери своего учебнаго рая. Это была маленькая часовня, устроенная почти подъ самой крышей; но какая часовня! Въ окошки изъ желтаго стекла проникали лучи солнца и обливали золотымъ свѣтомъ католическій престолъ и четыре скамьи. На престолѣ, покрытомъ невообразимо изящною аристократически вышитой пеленой, стояли кресты и статуйки Спасителя, Богородицы, какихъ-то святыхъ и ангеловъ, разукрашенные цвѣтами, ленточками, разноцвѣтными стеклушками, перушками и я уже не знаю чѣмъ. Словомъ, такая привлекательная игрушка, на которую всякое дитя залюбуется. На стѣнахъ, въ небольшихъ нишахъ, подобные же маленькіе райки. Запахъ въ часовнѣ какой-то упоительный и раздражающій нервы. Мы вопросительно смотрѣли на начальницу, не понимая, для чего устроенъ этотъ маленькій раекъ, совершенно неожиданно открывающійся при входѣ на чердакъ, когда въ заведеніи есть такая большая и уже, кажется, немало разукрашенная церковь?

„Здѣсь, сказала намъ начальница, позволяю я проводить по нѣсколько часовъ тѣмъ изъ воспитанницъ, которыя этого заслуживаютъ“.

— И очень они стараются попасть сюда? спросилъ я.

„Это высшая награда, которой каждая изъ нихъ добивается съ величайшимъ стараніемъ“.

— Что же онѣ здѣсь дѣлаютъ?

„Сидятъ, думаютъ и молятся“..

Вотъ какими французскими средствами разогрѣваетъ католичество хладнокровную натуру нѣмокъ и доводитъ ихъ до религіозныхъ экстазовъ, столь несвойственныхъ нѣмецкой природѣ.

Потомъ начальница повела насъ въ садъ, прекрасный, обширный, тѣнистый. Множество грядокъ и клумбъ съ цвѣтами дали мнѣ поводъ спросить: сами ли воспитанницы обрабатывали эти грядки и садили эти цвѣты?

— „О, нѣтъ! отвѣчала начальница: этимъ занимается садовникъ. Нашимъ воспитанницамъ я позволяю только дѣлать букеты и плести вѣнки, бѣгать и рѣзвиться по дорожкамъ“.

Я посмотрѣлъ на дорожки: чисты, не потоптаны; ни одного изорваннаго листика и ни одного измятаго цвѣтка, а посреди нѣ на площадкѣ стояла превосходная мраморная статуя дѣвственной Мадонны, почти совершенно закрытой плющемъ, изъ подъ котораго чуть видна часть ея лица.

При выходѣ изъ заведенія, когда уже захлопнулись за нами тяжелыя, дубовыя внутреннія двери, въ одномъ изъ выходныхъ коридоровъ, въ которомъ мы любовались прекрасною лѣпною работою на потолкѣ, встрѣтила насъ толпа дѣтей отъ 10 до 12 лѣтъ, и мы спросили начальницу: это ли ея воспитанницы?

— „О нѣтъ, какъ же можно! отвѣчала она, почти съ негодованіемъ; это ученицы нашей школы, въ которую собираются изъ города до 300 дѣвочекъ. Съ этими ученицами наши воспитанницы не имѣютъ ничего общаго и никогда не сходятся“.

И признаюсь, грустно мнѣ стало за бѣдныхъ птичекъ, которыхъ безсовѣстные родители заперли въ эту разукрашенную и раздушенную клѣтку, въ этотъ искусственный мірокъ, гдѣ все поддѣлано и куда не проникаетъ ни одно свѣжее, укрѣпляющее дыханіе природы и жизни, гдѣ все напоминаетъ морщинистую изношенную физіономію какой-нибудь французской маркизы прошедшаго столѣтія, нарумяненной, набѣленной ханжи, разукрашенной въ розовые цвѣта дѣтства, прикидывающейся и весьма удачно наивнымъ ребенкомъ и обладающей такою исторіею, которая неудобна для печати.

Не знаю, всѣ ли монастырскія учебныя заведенія католической Германіи похожи на это: я видѣлъ ихъ немного, но случай привелъ

меня напасть на счастливое исключеніе, которое показало мнѣ, что нѣтъ такой мертвящей среды, въ которую бы истинно-педагогическій женскій характеръ не могъ внести оживленія. Такимъ исключеніемъ является урсулинскій монастырь въ Аугсбургѣ, гдѣ я былъ поистинѣ пораженъ необыкновенными педагогическими познаніями начальницы, ея педагогическимъ тактомъ, ея вѣрою въ силу педагогическихъ истинъ, ея свободнымъ широкимъ воззрѣніемъ на міръ, ея сердечнымъ откровеннымъ отношеніемъ къ религіи и убѣжденіемъ, что истинная религія не нуждается ни въ какихъ хитростяхъ и ни въ какихъ насильственныхъ оградахъ и что, прежде всего, всякая ложь, всякая подкраска, всякое насиліе, и въ особенности въ отношеніи къ дѣтству, противно христіанству. Мнѣ казалось по временамъ, что я во снѣ, когда я слушалъ эту по истинѣ замѣчательную женщину и смотрѣлъ на ея бѣлый монашескій нарядъ, когда вспоминалъ, что рекомендовался ей черезъ толстую желѣзную рѣшетку. Начальницу окружали ея воспитанницы, практикантки-учительницы въ полумонашескихъ нарядахъ, но свѣтлыя, откровенныя, чистосердечныя дѣвушки, проникнутыя неподдѣльной страстью къ тому дѣлу, за которое онѣ взялись.

Странное явленіе, объясняющееся только необыкновеннымъ характеромъ настоятельницы, ученицы одного стараго извѣстнаго нѣмецкаго педагога, доктора и патера Экгардта. Вотъ какъ иногда благотворныя сѣмена искренняго, полнаго истины и чувства слова, запавъ въ женское сердце, приносятъ роскошный цвѣтъ въ такой трущобѣ, гдѣ ожидаешь видѣть только репейникъ да крапиву.

Впрочемъ, объ урсулинскомъ учебномъ заведеніи въ Аугсбургѣ я слышалъ потомъ во многихъ мѣстахъ, какъ о необыкновенномъ и, можетъ быть, единственномъ исключеніи.

А вотъ, напримѣръ, совершенно другое явленіе. Осматривая въ Мюнхенѣ одно изъ закрытыхъ учебныхъ заведеній (Max-Josephstift), особенно покровительствуемое королевскою фамиліею, я былъ пораженъ его французско-монастырскимъ характеромъ, хотя начальница его была вполнѣ свѣтская и, кажется, придворная дама. На мой случайный вопросъ, сдѣланный при осмотрѣ заведенія: живетъ ли въ заведеніи священникъ, она почти съ ужасомъ отвѣчала: „Помилуйте, какъ это возможно!“ и потомъ прибавила

съ гордостью: „подъ нашею кровлею не живетъ ни одинъ мужчина“. До такой нравственной чистоты достигло это заведеніе!

Можетъ быть, не безынтересно будетъ познакомиться ближе съ устройствомъ этого аристократическаго интерната въ Баваріи.

Институтъ находится подъ непосредственнымъ покровительствомъ баварскаго короля, который самъ назначаетъ въ него не только начальницу, но даже классныхъ дамъ и надзирательницъ. Министерство народнаго просвѣщенія непосредственно завѣдуетъ этимъ заведеніемъ. Всѣхъ воспитанницъ въ немъ 80 и все это дочери дворянскихъ фамилій или высшихъ гражданскихъ и военныхъ чиновъ. За тридцать воспитанницъ платитъ самъ король, изъ этого числа двадцать вакансій назначаются для дочерей гражданскихъ чиновъ и десять для дочерей военныхъ чиновъ. На остальныя пятьдесятъ вакансій опредѣляетъ министръ народнаго просвѣщенія. Своекоштныя воспитанницы платятъ ежегодно 400 гульденовъ (около 250 рублей), а иностранки 500 гульденовъ. Кромѣ того, каждая воспитанница должна при поступленіи принести съ собою полный гардеробъ или внести 32 гульдена и каждый годъ, кромѣ того, вносить на платье по 50 гульденовъ. Воспитанницы принимаются не ранѣе исполнившихся 10 лѣтъ и должны знать то, что знаютъ дѣвочки этого возраста въ народной школѣ (т. е. весьма много по нашимъ понятіямъ). Достигнетъ или не достигнетъ воспитанница высшаго класса, она должна оставить учебное заведеніе въ концѣ учебнаго года, если въ этомъ году ей исполнилось 16 лѣтъ. Исключенія изъ этого правила допускаются только для казенныхъ воспитанницъ по разрѣшенію самого короля, а для своекошныхъ по разрѣшенію министра народнаго просвѣщенія. При этихъ исключеніяхъ принимаются въ разсчетъ только особенное дарованіе, примѣрное поведеніе и прилежаніе дѣвицы, подающее надежду, что дальнѣйшее пребываніе въ заведеніи принесетъ ей большую пользу. При поступленіи въ одинъ изъ среднихъ классовъ требуются соотвѣтствующія классу познанія въ предметахъ преподаванія. При выходѣ изъ заведенія дѣвица получаетъ полный гардеробъ, который у нея былъ въ послѣднее время. Таковы условія пріема и выпуска.

Весь административный, учебный и воспитательный персоналъ заведенія составляютъ:

1. *Начальница* (die Vorsteherin). Она назначается королемъ и завѣдываетъ непосредственно учебною, воспитательною и хозяйственною частями. Ея мнѣніе спрашивается при назначеніи учителей и классныхъ дамъ. Она должна замѣнять воспитанницамъ мѣсто матери (фраза, повторяемая часто, но которая вѣчно останется только фразою: во-первыхъ, матери никто замѣнить не можетъ, а во-вторыхъ, нельзя быть матерью 80 дѣтей, безпрестанно мѣняющихся). Начальница же завѣдуетъ и учебною частью, но въ этомъ отношеніи входитъ въ сношенія съ членомъ министерства народнаго просвѣщенія, которому поручается педагогическое наблюденіе надъ заведеніемъ. Изъ недолгаго моего разговора съ начальницей я убѣдился, что, несмотря на ея безукоризненный французскій языкъ и совершенно аристократическія манеры, такое педагогическое руководство другого лица для нея необходимо. Но не лучше ли было назначить начальницей женщину, которая походила бы на игуменью урсулинскаго монастыря въ Аусбургѣ? Такая женщина не нуждалась бы въ педагогическомъ руководствѣ, всегда плохо понимаемомъ и неохотно принимаемомъ; а могла бы быть не только начальницей (начальство менѣе всего нужно въ воспитательныхъ заведеніяхъ), но воспитательницей и учительницей, которая сама собственною своею дѣятельностію подаетъ примѣръ своимъ сотрудницамъ.

2. *Классныя дамы.* Всѣхъ классныхъ дамъ три. Каждая изъ нихъ завѣдуетъ отдѣльнымъ классомъ, состоящимъ изъ двухъ отдѣленій, младшаго и старшаго. Во всемъ заведеніи три двухгодичные класса и въ каждомъ классѣ два годовыхъ отдѣленія. Въ обязанностяхъ классной дамы опять значится материнская любовь и заботливость о религіозномъ, нравственномъ, духовномъ и тѣлесномъ благѣ воспитанницъ. Классныя дамы—и учительницы своего класса: онѣ преподаютъ въ немъ всѣ предметы, кромѣ тѣхъ немногихъ, которые поручены особеннымъ учителямъ и учительницамъ. Классныя дамы должны быть съ воспитанницами во весь день, начиная съ 6 ч. утра, а зимою нѣсколько позже; съ ними завтракаютъ, обѣдаютъ, молятся, ходятъ въ церковь, гуляютъ, учатъ ихъ сами или присутствуютъ при урокахъ учителей, при посѣщеніи родителей и родственниковъ... словомъ, ни минуты покоя! Какая же, даже истинно материнская любовь можетъ выдержать та-

кую страшную жизнь, въ которой нѣтъ ни одного часу, когда бы несчастная дама могла остаться одна и заняться чѣмъ-нибудь, интересующимъ ее лично? Возможно ли требовать не только отъ классной дамы, но даже отъ матери, чтобы она всѣ свои дни и всѣ часы каждаго дня отдала даже роднымъ дѣтямъ? Какая голова не опустѣетъ и какое сердце не очерствѣетъ при такой жизни?

3. *Надзирательницы* числомъ 3. Онѣ—помощницы классныхъ дамъ, но главная обязанность ихъ быть учительницами женскихъ рукодѣлій, заботиться о костюмѣ дѣвицъ и спать съ ними въ дортуарахъ, отчего избавлены классныя дамы.

Какъ надзирательницъ, такъ и классныхъ дамъ, назначаетъ самъ король по представленію министерства народнаго просвѣщенія, которое сносится по этому поводу съ начальницею заведенія.

По разрѣшенію министерства народнаго просвѣщенія, та или другая классная дама или надзирательница можетъ быть уволена въ кратковременный отпускъ. Но для воспитанницъ вакансій нѣтъ.

4. Три *учительницы* музыки. Онѣ живутъ въ заведеніи и обѣдаютъ также вмѣстѣ съ воспитанницами.

5. Католическій *патеръ*. Онъ же и законоучитель. Живетъ онъ внѣ заведенія, но служитъ ежедневно обѣдню и вечерню въ капеллѣ, находящейся въ самомъ заведеніи.

6. Протестантскій *законоучитель*. Воспитанницы-протестантки имѣютъ счастіе посѣщать городскую церковь.

За симъ слѣдуютъ *учителя*:

7. Учитель каллиграфіи (каллиграфіею занимаются во всѣхъ классахъ и очень много). 8. Учитель рисованія. 9. Учитель французскаго языка. 10. Италіанскаго языка. 11. Англійскаго языка. 12. Танцовальный учитель. 13. Домовой врачъ, ежедневно посѣщающій заведеніе. 14. Зубной врачъ. 15. Достаточное количество прислуги и все, конечно, женскаго пола.

Воспитательными средствами заведенія считаются: ежедневная утренняя и вечерняя молитва, отдѣльно для католичекъ и протестантокъ; ежедневное посѣщеніе обѣдни католичками и посѣщеніе общественнаго богослуженія протестантками. (Кромѣ того, католички пріобщаются 5 разъ въ годъ, а протестантки—два); постоянный надзоръ и въ классахъ, и въ спальняхъ и на гуляньи и т. д. Кромѣ того, къ воспитательнымъ же средствамъ причисляется

положеніе, что дѣвицы и на вакаціи не отпускаются домой. Только въ видѣ исключенія и высшей награды дозволяется, не болѣе трехъ разъ въ годъ, лучшимъ изъ воспитанницъ побывать у родителей и то не дольше, какъ отъ 9 ч. утра до 7 ч. вечера зимою и 9 ч. вечера лѣтомъ. Даже болѣзнь не можетъ доставить воспитанницѣ счастіе переночевать подъ родительскимъ кровомъ. Ее лѣчатъ въ институтской больницѣ, а родителямъ предоставляется право просидѣть съ больною каждый день назначенный часъ и привести своего врача по предварительному согласію начальницы. Въ праздники назначается часъ, когда воспитанница можетъ видѣться съ родителями и родственниками, но не иначе, какъ при классныхъ дамахъ. Взрослые братья воспитанницы не могутъ говорить съ нею *долѣе четверти часа*. Всѣ письма къ воспитанницамъ распечатываются начальницею; всѣ письма отъ воспитанницъ начальница запечатываетъ.

Читая всѣ эти положенія, невольно спрашиваешь самъ себя: что это:—карантинъ или учебное заведеніе? и гдѣ чума:—въ городѣ или въ заведеніи? Трудно себѣ представить тѣхъ безсердечныхъ отцовъ и матерей, которые рѣшаются запирать дѣтство и юность въ такую безвыходную тюрьму. И странно, что на такую несчастную жизнь осуждаются обыкновенно дѣти аристократовъ и брошенныя дѣти пролетаріевъ, но послѣдніе гораздо счастливѣе: для нихъ по крайней мѣрѣ открыты окрестныя поля и сердца добрыхъ людей, невольно сострадающихъ сиротѣ. Скоро ли хоть въ педагогической Германіи поймутъ всѣ, что внѣ свободной жизни въ природѣ и внѣ свободной жизни въ семьѣ воспитанія нѣтъ и быть не можетъ?

Курсъ ученія въ Мюнхенскомъ институтѣ соотвѣтствуетъ устройству заведенія. Главный предметъ, конечно, французскій языкъ: онъ же по уставу и на дѣлѣ разговорный языкъ въ институтѣ.

Помѣщеніе заведенія роскошно, конечно по нѣмецкимъ размѣрамъ. Пища воспитанницъ тоже не скудная. Утромъ чашка кофе, въ 11 ч. кусокъ хлѣба; въ 2 часа обѣдъ, состоящій обыкновенно изъ супа, отварной говядины съ овощами и жаркого или какого-нибудь мучного блюда; въ посты—рыба. На полдникъ воспитанницы получаютъ кусокъ хлѣба съ масломъ, медъ или овощи, смотря по времени года; ужинъ въ 8 ч., даютъ супъ и жаркое или супъ и какое-нибудь мучное блюдо.

Костюмъ воспитанницъ однообразенъ: черное шерстяное платье съ поясомъ, по цвѣту котораго различаются классы: воспитанницы 1-го (младшаго) класса носятъ зеленый поясъ, 2-го — красный и 3-го — голубой съ бѣлымъ. Для выхода изъ дома [1]) зимою есть мантиліи изъ голубой фланели и плюшевыя шляпы; въ другое время года носятъ черныя мантиліи или суконные воротники, соломенныя шляпы и бѣлыя шемизетки. Перчатки не снимаются ни на гуляньи, ни въ корридорѣ, ни въ саду. Но подумали ли составители этого правила, какою частію развитія и тѣлеснаго и душевнаго заплатитъ бѣдная дѣвочка за свои бѣленькія ручки? Обувь кожаная; для зимы теплыя калоши. Въ случаѣ траура дѣвицѣ надѣваютъ черный крепъ на руку.

Выходя изъ мюнхенскаго института, я невольно подумалъ, что греческая глиптотека на улицахъ нѣмецкаго Мюнхена, какъ ни кажется она уродлива, все же болѣе на мѣстѣ, чѣмъ этотъ французскій испорченный монастырь посреди патріархальной педагогической Германіи. Слава Богу, что такихъ заведеній въ ней немного.

Семинаріи для учительницъ.

Въ старое католическое время Германіи все женское образованіе находилось въ рукахъ женскихъ монастырей; теперь, конечно, женскіе монастыри только въ католическихъ земляхъ занимаются образованіемъ женщинъ. Но за то именно въ протестантской Германіи выработалось ложное понятіе о неспособности женщинъ заниматься воспитаніемъ и обученіемъ въ общественныхъ заведеніяхъ. Эта странная идея была порожденіемъ того узкаго взгляда на исключительное, домашнее, кухонное призваніе женщины, которое присуще строгому протестантизму и отъ котораго, вообще, происходитъ то замѣчательное явленіе, что женщины въ католическихъ земляхъ стоятъ выше, чѣмъ въ протестантскихъ. Впослѣдствіи времени сама практическая жизнь, не безъ усилій и упорной борьбы, открыла женщинамъ путь къ должностямъ учительницъ въ малолѣтнихъ и женскихъ школахъ. Но и теперь

[1]) Воспитанницъ изрѣдка водятъ прохаживаться. При самомъ же заведеніи есть садъ.

(когда уже въ Пруссіи на 30 т. учителей въ общественныхъ элементарныхъ школахъ считается $1^1/_2$ т. учительницъ и такое же число учительницъ въ частныхъ школахъ на 2 т. учителей) не затихаетъ еще споръ о способности или неспособности женщинъ къ исполненію учительскихъ обязанностей. Противники учительницъ указываютъ на слабость характера и раздражительность женщинъ, на недостатокъ послѣдовательности въ ихъ обращеніи и поступкахъ, на преобладаніе въ нихъ чувства надъ разсудкомъ, на ихъ нелогичность и т. п. Защитники учительницы указываютъ, наоборотъ, на естественность отношеній, которыя соединяютъ малолѣтнее дитя, и въ особенности дѣвочку, съ женщинами, на быстроту женскаго соображенія, указывающаго женщинѣ, какъ она должна поступить въ данномъ случаѣ, на ихъ любовь къ порядку, точности, чистотѣ и т. д. Перечитавъ довольно много разсужденій и за и противъ учительницъ, я пришелъ къ тому убѣжденію, что этотъ споръ можетъ рѣшить только практика и нельзя не замѣтить, что до сихъ поръ практика рѣшаетъ его въ пользу учительницъ. Такъ извѣстный педагогъ Борманъ, изъ-подъ руководства котораго вышло много учительницъ, отзывается объ ихъ дѣятельности въ училищахъ съ необыкновенною похвалою. Въ особенности хвалятъ дѣятельность учительницъ въ малолѣтнихъ школахъ и въ элементарныхъ классахъ женскихъ училищъ. Вообще же говорятъ, что по прилежанію, точности въ исполненіи своихъ обязанностей, терпѣнію и умѣнью обращаться съ дѣтьми, учительницы не только не отстаютъ отъ учителей, но даже превосходятъ послѣднихъ. Одно только смущаетъ нѣкоторыхъ германскихъ педагоговъ: имъ кажется, что учительница, входя въ общественную школу, выходитъ изъ того тѣснаго семейнаго круга, который очертила для женщины нѣмецкая нравственность. Но и съ этимъ примиряетъ педагоговъ та мысль, что школа, и въ особенности малолѣтняя и женская, должны быть проникнуты семейнымъ характеромъ и, что, слѣдовательно, женщина, занимаясь обученіемъ въ школѣ, не выступаетъ изъ своихъ семейныхъ обязанностей, а только расширяетъ ихъ кругъ. Однакоже, допуская классныхъ учительницъ въ малолѣтнія женскія школы и преподавательницъ различныхъ предметовъ въ высшія женскія школы, особенно преподавательницъ иностранныхъ языковъ, къ которымъ нѣмки все-

таки способнѣе нѣмцевъ, германскіе педагоги единогласно отвергаютъ возможность завѣдывать женщинѣ обширными учебными заведеніями. „Въ этомъ случаѣ, говорятъ они, женщина уже рѣшительно выступаетъ изъ круга своей женской дѣятельности и, по большей части, будучи не въ состояніи сама удовлетворить требованіямъ своей должности, подчиняется вліянію того или другого изъ своихъ подчиненныхъ".

Замѣчательно, что наша педагогическая практика выработала совершенно другія отношенія: у насъ учительницъ почти нѣтъ, а между тѣмъ есть много обширныхъ женскихъ учебныхъ заведеній, которыми завѣдываютъ женщины и по воспитательной, и по учебной, и по хозяйственной части, такъ что начальницѣ непосредственно подчинено множество лицъ обоего пола. Не критикуя этихъ отношеній, я замѣчу только, что, считая женщину способною управлять обширнымъ воспитательнымъ заведеніемъ и давать ему направленіе, было бы совершенно послѣдовательно допустить женщину къ преподаванію, по крайней мѣрѣ, въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ и въ малолѣтнихъ школахъ. Если женщина можетъ управиться съ обширнымъ воспитательнымъ заведеніемъ, гдѣ десятки учителей и сотни ученицъ, то почему бы ей не управиться съ маленькимъ классомъ?

Личныя мои наблюденія надъ преподаваніемъ женщинъ въ школахъ убѣдили меня вполнѣ, что женщина способна къ этому дѣлу точно такъ же, какъ и мужчина, и что если женское преподаваніе въ иныхъ мѣстахъ (какъ напр. во Франціи) слабѣе мужского, то это зависитъ единственно отъ малаго подготовленія женщинъ къ учительскому дѣлу, отъ ихъ меньшей развитости сравнительно съ учителями, а также и отъ того стѣсненнаго положенія, въ которое ставятъ учительницу законъ и общественное мнѣніе. Она болѣе, чѣмъ учитель, дорожитъ своимъ мѣстомъ, а потому весьма часто слишкомъ пунктуальна въ исполненіи всякихъ программъ и предписаній—и немудрено: за дверьми школы ей грозитъ нищенство со всѣми своими ужасами. Но если учительница подготовлена къ своему дѣлу, какъ подготовляются, напр., учительницы въ бернской школѣ Фрёлиха, то онѣ являются нетолько отличными учительницами въ младшихъ классахъ, но и образцовыми преподавательницами въ классахъ высшихъ, и при-

томъ — преподавательницами такихъ предметовъ, каковы напр. химія, физика, высшая географія и т. д. Мои наблюденія въ этомъ отношеніи я изложилъ подробно въ печатныхъ статьяхъ, прилагаемыхъ при отчетѣ.

Въ Пруссіи, уже съ 1831 г., начали устраивать особыя семинаріи для приготовленія учительницъ. Теперь эти семинаріи существуютъ или отдѣльно, или при высшихъ женскихъ школахъ. Отдѣльныя прусскія семинаріи находятся: въ Грауденцѣ, въ Позенѣ, Берлинѣ, Дрёйенгѣ, Мюнстерѣ, Падерборнѣ, Кёльнѣ и Кайзерсвертѣ. Въ соединеніи со старшими классами высшихъ женскихъ учебныхъ заведеній семинаріи существуютъ въ Берлинѣ и въ Бромбергѣ, двѣ въ Эльберфельдѣ (одна частная, другая городская) и въ Ахенѣ, при католическомъ урсулинскомъ монастырѣ, о которомъ я имѣлъ случай упомянуть выше.

Имѣя случай сравнивать отдѣльныя женскія семинаріи съ тѣми, которыя существуютъ въ связи съ старшими классами высшихъ училищъ, я склонился въ пользу послѣднихъ. Отдѣльныя женскія семинаріи имѣютъ какой-то характеръ сухости: въ нихъ дѣвицы учатся какъ бы изъ-за куска хлѣба, и въ манерахъ ихъ есть что-то семинарское, сухое, схоластическое — мало женственности. Поступая въ семинарію со стороны, не зная, слѣдовательно, ея начальства, и будучи сами неизвѣстны этому начальству, онѣ становятся въ холодныя, чиновничьи къ нему отношенія. Совсѣмъ другое дѣло, если воспитанницы семинаріи, или, по крайней мѣрѣ, большинство ихъ, выросли, развились и воспитались на глазахъ тѣхъ же самыхъ лицъ, которыя теперь приготовляютъ ихъ къ званію учительницъ. Начальникъ знаетъ свою воспитанницу съ дѣтскихъ лѣтъ, ея характеръ и способности; самъ пробудилъ въ ней стремленіе учиться, точно такъ же, какъ теперь пробуждаетъ стремленіе учить; педагогическая теорія и практика являются только какъ бы заключеніемъ воспитанія. Вотъ почему и всѣ отношенія между воспитанницами такихъ семинарій и воспитателями проще, теплѣе и носятъ не холодный, административный, а семейный и педагогическій характеръ. Во Франціи, гдѣ всѣ женскія нормальныя школы существуютъ отдѣльно и гдѣ начальствуютъ въ нормальныхъ школахъ женщины, а не мужчины, казарменно-административный характеръ бросается въ

глаза. Начальница, по большей части, смотритъ на своихъ воспитанницъ, какъ на лицъ совершенно ей чуждыхъ, причиняющихъ ей много безпокойства. Воспитанницы видятъ въ заведеніи только лазейку для полученія права учить въ школѣ. Желательно было бы, чтобы и у насъ закрытыя семинаріи (существующія въ Германіи и Франціи) были только при институтахъ, а открытыя при гимназіяхъ. Отдѣльныя же закрытыя женскія семинаріи едва ли принесутъ много пользы.

Одна изъ обширнѣйшихъ прусскихъ семинарій существуетъ въ Дрёйсигѣ, не вдалекѣ отъ Вейсенфельса, гдѣ кромѣ того есть особый институтъ для образованія гувернантокъ и учительницъ въ высшія женскія школы, потому что въ семинаріяхъ приготовляются учительницы только для школъ элементарныхъ. При семинаріи есть образцовая школа, при институтѣ—закрытый пансіонъ.

Дрёйсигская семинарія управляется директоромъ; кромѣ того въ ней есть два учителя и еще особый учитель въ образцовой школѣ, учительница и ея помощница. Курсъ въ семинаріи двухлѣтній; въ каждомъ классѣ 20 воспитанницъ. Онѣ живутъ въ самомъ заведеніи и платятъ ежегодно за ученіе 12 талеровъ и за столъ 35 тал. Отъ правительства есть нѣсколько стипендій. Направленіе заведенія строго-религіозное. Ученіе почти то-же, что и въ учительскихъ прусскихъ семинаріяхъ, только нѣсколько сокращеннѣе и съ обыкновенною прибавкою женскихъ работъ и домашняго хозяйства. Воспитанницы принимаются не раньше 17 и не позже 25-лѣтняго возраста. При поступленіи требуются: 1-е, медицинское свидѣтельство—что желающая быть учительницею не имѣетъ такихъ физическихъ недостатковъ, которые бы могли ей мѣшать въ отправленіи учительскихъ обязанностей; 2-е, свидѣтельство отъ полиціи и духовника о прежнемъ образѣ ея жизни; 3-е, свидѣтельство отъ окружнаго инспектора о томъ, что кандидатка выдержала надлежащій экзаменъ. Требованія этого экзамена довольно значительны, и именно: знаніе христіанской догмы, на основаніи катехизиса и Священнаго Писанія; подробное знаніе библейской исторіи и умѣнье свободно разсказывать важнѣйшія библейскія событія; знаніе употребительныхъ церковныхъ пѣсенъ; ясное и правильное чтеніе, умѣнье разсказать прочитанную статью, и передавать изустно и письменно, безъ грубыхъ ошибокъ, про-

стыя мысли; умственное и письменное рѣшеніе задачъ по 4 правиламъ какъ надъ цѣлыми, такъ и дробными числами; такія познанія въ естественныхъ наукахъ, географіи и отечественной исторіи, какія можно пріобрѣсть въ высшихъ классахъ хорошей элементарной школы;—умѣнье вязать, штопать и шить обыкновенное бѣлье. Каждая дѣвица, желающая поступить въ семинарію, должна написать свою автобіографію и показать въ ней причины, побудившія ее выбрать педагогическую карьеру.

Въ южной Германіи семинарій для учительницъ весьма немного, хотя право учить въ женскихъ училищахъ давно предоставлено женщинамъ; въ Виртембергскомъ кор., а именно въ Людвигсбургѣ, всего одна женская семинарія, да и та очень не велика. Семинарія эта возникла недавно и есть частное учрежденіе, пользующееся небольшою поддержкою отъ правительства. Я подробно осматривалъ это заведеніе, но извлекъ изъ этого осмотра только подтвержденіе той мысли, что отдѣльныя и притомъ закрытыя семинаріи учительницъ—учрежденія весьма неудачныя.

Воспитанницы Людвигсбургской семинаріи (трудно было выбрать мѣсто неудачнѣе для семинаріи, какъ Людвигсбургъ—этотъ городъ казармъ) приготовляются къ слѣдующимъ обязанностямъ: 1-ое учительницъ въ элементарныхъ женскихъ школахъ, 2-ое—нянюшекъ и 3-е—учительницъ работъ. Съ семинаріею соединены женская открытая школа и пріютъ. Для элементарныхъ учительницъ преподаются: Законъ Божій, отечественный языкъ, географія, исторія, естественныя науки, счетъ, письмо, рисованіе, музыка, педагогика, счетоводство, женскія работы, сельское хозяйство и садоводство. Для нянюшекъ: Законъ Божій, отечественный языкъ, *наглядное обученіе нѣкоторымъ естественнымъ предметамъ, окружающимъ дитя*, счетъ, письмо, пѣніе, нѣкоторыя правила воспитанія дѣтей, счетоводство, рукодѣліе, хозяйство и садоводство. Для учительницъ работъ курсъ нѣсколько стѣсняется.

Курсъ элементарныхъ учительницъ продолжается $2^1/_2$ года; полгода посвящается приготовительному повторенію предмета. Для нянюшекъ и учительницъ работъ курсъ годовой. Правительство помогаетъ этому заведенію тѣмъ, что содержитъ въ немъ на свой счетъ нѣсколько воспитанницъ, которыя обязуются заниматься потомъ въ виртембергскихъ школахъ. Надо замѣтить, что въ Впр-

тембергѣ правительство давно уже старается распространить учительницъ въ народныхъ школахъ, а народъ только теперь начинаетъ привыкать къ учительницамъ.

Я былъ въ Людвигсбургской семинаріи, именно на урокѣ наглядnаго обученія, и убѣдился, какъ необходимо это обученіе для всякой женщины, которой предстоитъ уходъ за своими или чужими дѣтьми. Весьма важно, чтобы мать или няня умѣли удовлетворить рождающейся любознательности ребенка, котораго занимаетъ всякій предметъ: очень вредно дѣйствуетъ на дитя, если оно не получаетъ отвѣтовъ на свои первые вопросы или получаетъ отвѣты ложные, неполные, неясные. Вотъ почему я бы полагалъ полезнымъ: во всѣхъ тѣхъ нашихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ приготовляются или учительницы или няни, ввести для нихъ подобный же наглядный курсъ о предметахъ, окружающихъ насъ въ обыденной жизни.

Въ нѣмецкой Швейцаріи лучшею семинаріею учительницъ считается Фрёлиховская школа въ Бернѣ, которую я уже описалъ подробно. Во французской Швейцаріи существуетъ всего одна женская семинарія, а именно въ Лозаннѣ. Семинарія эта меня не удовлетворила, именно потому, что въ ней учителя и учебники плохи; но самое устройство семинаріи имѣетъ много оригинальнаго; я считаю не лишнимъ привести его здѣсь. Въ Лозаннѣ семинарія для учителей и семинарія для учительницъ составляютъ два отдѣленія одного и того же заведенія и состоятъ подъ начальствомъ одного директора; но женская семинарія имѣетъ особую начальницу (surveillante), которая вполнѣ подчинена директору.

Въ мужской семинаріи три годовые класса, въ женской—два; въ каждомъ классѣ не можетъ быть болѣе 25 воспитанницъ. Предметы преподаванія въ обѣихъ семинаріяхъ: Законъ Божій, французскій языкъ, ариѳметика, счетоводство, географія, исторія (въ частности исторія Швейцаріи и еще подробнѣе исторія Водскаго кантона), наука общественности (l'instruction civique), т. е. главнѣйшіе законы общественнаго устройства кантона, естественныя науки, музыка, каллиграфія, рисованіе, педагогика (по записямъ директора и очень плохимъ запискамъ), логика (записки этой логики, которыя я добылъ, оказались очень нелогичными) и гимнастика. Кромѣ того, въ мужской семинаріи учатъ геометріи и зем-

лемѣрію, а въ женской—рукодѣльямъ и домашнему хозяйству (по книжечкѣ *Economie domestique,* par m-lle *Cornelie Chavannes*).

Важнѣйшій недостатокъ этой школы состоитъ въ томъ, что при ней нѣтъ образцовой школы, гдѣ бы воспитанницы могли упражняться въ педагогической практикѣ. Замѣчательно, что при обоихъ заведеніяхъ только одинъ служитель. Воспитанницы принимаются только по экзамену, въ экзаменаціонной коммисіи, нарочно для этого назначенной правительствомъ. Живутъ воспитанницы внѣ заведенія, но обязаны представить начальницѣ и директору свѣдѣніе, гдѣ и на какихъ условіяхъ они будутъ жить. Правительство выдаетъ нѣсколько стипендій, весьма небольшихъ, но которыми очень дорожатъ разсчетливыя швейцарки. За ученіе не платится ничего, но тѣ, которыя хотятъ пользоваться стипендіею правительства, должны обязаться письменно: во 1-хъ, окончить курсъ ученія, во 2-хъ, получивъ дипломъ, прослужить два года въ общественной школѣ Водскаго кантона, и въ 3-хъ, при невыполненіи одного изъ этихъ условій, возвратить половину полученныхъ ими субсидій.

Организація этого заведенія мнѣ понравилась, и не организація виновата, если ученіе въ немъ идетъ плохо. При слабыхъ наставникахъ и при отсутствіи практическихъ упражненій нельзя ожидать большихъ успѣховъ.

Въ Бельгіи также заведены семинаріи для учительницъ, но для устройства этихъ семинарій бельгійское правительство прибѣгло къ особой, весьма практической мѣрѣ. Оно выбираетъ лучшія частныя женскія школы и заключаетъ контракты съ ихъ начальницами, въ силу которыхъ начальницы обязываются устроить при своихъ училищахъ женскія семинаріи или (по выраженію французовъ) нормальныя школы, по точнымъ правиламъ, предписаннымъ правительствомъ, и подчиниться правительственной инспекціи. Со своей стороны правительство обязуется на опредѣленную поддержку.

Въ такую нормальную школу поступаютъ дѣвицы отъ 16 до 22-лѣтняго возраста по экзамену, равняющемуся обыкновенному выпускному экзамену первоначальной школы. На этомъ экзаменѣ, кромѣ учителей заведенія, присутствуютъ члены отъ правительства. Экзаменаторы дѣйствуютъ, какъ присяжные, и рѣшаютъ пріемъ по

большинству голосовъ. Въ случаѣ равенства голосовъ рѣшаетъ мнѣніе, неблагопріятное для экзаменующейся. Каждая дѣвица, желающая поступить въ нормальную школу, кромѣ обыкновенныхъ свидѣтельствъ о возрастѣ, здоровьи, поведеніи и проч., должна представить письменное согласіе, что она по окончаніи курса въ нормальной школѣ прослужитъ пять лѣтъ учительницею или помощницею учительницы по распоряженію правительства. Несовершеннолѣтнія должны приложить письменное согласіе своихъ родителей или опекуновъ.

Всѣ эти заведенія *интернаты;* но воспитанницы, родители которыхъ живутъ въ томъ же городѣ, гдѣ находится заведеніе, могутъ оставаться экстернами. За многихъ бѣдныхъ воспитанницъ платитъ или государство, или провинція, но плата не должна превышать 350 фр. на одно лицо. Курсъ нормальной школы трехлѣтній. Кромѣ предметовъ обыкновенной элементарной школы, здѣсь проходится дѣтская и школьная гигіена, педагогика и методологія—теоретически и практически. Въ программахъ этихъ заведеній собственно педагогическаго немного и преобладаетъ вообще французское направленіе, такъ напр. при изученіи отечественнаго языка всего болѣе обращается вниманіе на грамматику, которая проходится со всѣми подробностями; но программы физики и естественныхъ наукъ очень хороши и превосходно приспособлены къ практическимъ, жизненнымъ потребностямъ. Курсъ педагогики и методологіи также очень оригиналенъ и опредѣленъ съ величайшею подробностью правительствомъ. Я считаю не безполезнымъ привести здѣсь программу этого предмета.

Въ первомъ курсѣ. Значеніе наставницы и ея обязанности; физическія, нравственныя и умственныя качества, необходимыя для наставницы. Отношенія наставницы къ общиннымъ властямъ, къ учебному начальству, къ семействамъ. Цѣль, къ которой наставница должна стремиться: воспитаніе и ученіе. Ученіе есть средство воспитанія. Предметъ воспитанія и его важность.

Воспитаніе физическое, его цѣль, развитіе чувствъ. Какъ наставница содѣйствуетъ физическому воспитанію дѣтей. Физическіе недостатки дѣтей. Что можетъ сдѣлать воспитаніе, чтобы ихъ исправить?

Воспитаніе умственное. Въ чемъ оно состоитъ? Какого

развитія требуетъ каждая умственная способность дитяти? Что можетъ сдѣлать воспитаніе для каждой способности? Средства умственнаго воспитанія. Умственные недостатки. Средства ихъ исправленія.

Нравственное воспитаніе. На какія способности оно дѣйствуетъ. Средства нравственнаго воспитанія; хорошія привычки и принципы. Нравственные недостатки. Средства ихъ исправленія. Способности чувства. Какъ руководить чувствомъ? Какъ сообщить дѣтямъ стремленіе къ хорошему?

Воспитаніе религіозное. Обязанности наставницы въ этомъ отношеніи: она должна въ совершенствѣ знать христіанскую догму и умѣть внушить дѣтямъ благочестіе и всѣ христіанскія добродѣтели.

Воспитаніе народное. Любовь къ отечеству, уваженіе къ законамъ и учрежденіямъ общественнымъ.

Программа, по моему мнѣнію, весьма практическая, но такъ какъ воспитанницы не слушали предварительно, хотя коротенькаго физіологическаго и психологическаго курса, то лекціи педагогики, какія только мнѣ удавалось видѣть, очень неосновательны и поверхностны.

Во второмъ курсѣ послѣ повторенія прежняго слѣдуетъ:

Педагогика. Значеніе и цѣль ученія. Первоначальная школа, ея значеніе и цѣль. Условія удобнаго мѣстоположенія школы. Размѣры по числу учащихся. Чистота, возобновленіе воздуха, отопленіе, освѣщеніе. Движимое имущество школы. Дисциплина въ школѣ и внѣ ея. Общія средства дисциплины. Частныя средства. Наказанія и награды. Средства поощренія. Средство для образованія характеровъ дѣтей. Различные дѣтскіе характеры. Недостатки. Средства ихъ исправленія.

Методологія. Преподаваніе. Цѣль и предметъ преподаванія. Учебные предметы въ первоначальной школѣ. Составленіе школьной программы по важности предмета и по возрасту учащихся.

Дидактика и методика. Важнѣйшія дидактическія правила по отношенію къ наставницѣ, къ дѣтямъ, къ предметамъ преподаванія, къ способу преподаванія. Изложеніе и сравненіе различныхъ способовъ преподаванія: способъ индивидуальный, способъ взаимный, смѣшанный, послѣдовательный. Выборъ въ спосо-

бахъ преподаванія. Различныя формы или пріемы въ преподаваніи. Ихъ приложеніе на практикѣ. Какъ наставница должна приготовлять свои уроки.

Дѣтская гигіена. Гигіена школъ, первоначальныхъ, пріютовъ и дѣтскихъ садовъ. Гигіеническія предосторожности, которыя должна принимать наставница въ школѣ. Воспитаніе и сохраненіе чувствъ. Несчастные случаи, которые могутъ приключиться дѣтямъ: обжогъ, рана и т. п. Объ атмосферическомъ электричествѣ. Эпидеміи. Какія мѣры должна принимать наставница при эпидеміяхъ. Обращеніе наставницы съ заболѣвшими дѣтьми.

Не говоря о томъ, какъ преподается этотъ предметъ, я тѣмъ не менѣе считаю необходимымъ указать на важность всѣхъ этихъ рубрикъ не только для гувернантокъ и наставницъ, но и для каждой матери семейства.

Въ *третьемъ* курсѣ повторяются оба прежніе и кромѣ того приходится:

Частная методологія. Методы ученія элементарному чтенію и письму; послѣдовательныя упражненія въ чтеніи, письмѣ и орографіи, упражненія изустной рѣчи, ученіе Закону Божію (катехизису и священной исторіи), обученіе отечественному языку, грамматикѣ, изустныя и письменныя упражненія, стиль. Методы пріученія къ выразительному чтенію, каллиграфіи, линейной рисовкѣ, умственному и письменному счисленію, измѣреніямъ, географіи, исторіи, передача практическихъ свѣдѣній изъ наукъ (des sciences), т. е. естественныхъ наукъ. Методы ученія пѣнію и гимнастикѣ.

Пріюты и дѣтскіе сады. Цѣль всякаго воспитанія. Воспитаніе дитяти въ первыя шесть лѣтъ жизни. Важность первоначальнаго воспитанія. Замѣна пріютовъ дѣтскими садами. Общая идея дѣтскаго сада. Гармонія, раціональность и методичность воспитанія и развитія дитяти трудомъ. Физическое, умственное и моральное вліяніе такого воспитанія на развитіе дитяти. Вліяніе среды, въ которой живетъ ребенокъ, и его занятій. Значеніе игры, какъ свободнаго и пріятнаго труда. Шесть Фребелевскихъ подарковъ: дощечки, палочки и т. д. Заключеніе.

Практически воспитанницы занимаются только въ третьемъ курсѣ, въ школѣ, соединенной съ заведеніемъ, подъ руководствомъ того лица, которое преподаетъ имъ педагогику. Каждая воспитан-

ница нормальной школы третьяго курса обязана преподавать не менѣе трехъ часовъ въ недѣлю.

Такихъ нормальныхъ школъ заведено въ Бельгіи 12 и кромѣ того существуетъ еще нормальная школа при королевскомъ институтѣ, назначенномъ преимущественно для бѣдныхъ дочерей воиновъ, погибшихъ въ сраженіи. Посѣтивъ нѣсколько заведеній, гдѣ преподавали бывшія воспитанницы бельгійскихъ нормальныхъ школъ, я пришелъ къ тому убѣжденію, что спеціальное, педагогическое образованіе, полученное ими, не смотря на странную иногда отсталость методъ, приноситъ обществу большую пользу и что деньги правительства на учрежденіе такихъ нормальныхъ школъ употреблены весьма плодотворно.

Считаю не лишнимъ упомянуть здѣсь еще объ одномъ бельгійскомъ учрежденіи, котораго нѣтъ ни въ какомъ другомъ государствѣ, а именно о конференціяхъ учительницъ цѣлаго округа, назначаемыхъ каждый годъ три и четыре раза подъ предсѣдательствомъ инспектора округа. Сначала были установлены конференціи только для учителей, но польза этихъ конференцій оказалась такъ значительна, что правительство устроило обязательныя конференціи и для учительницъ. Конференціи эти собираются въ различныхъ мѣстахъ, смотря по удобству, и продолжаются по нѣскольку дней. Издержки переѣзда (весьма впрочемъ небольшія) и издержки пребыванія на конференціяхъ покрываются правительствомъ.

На этихъ конференціяхъ разсуждается о методахъ преподаванія. Здѣсь же даются и пробные уроки. Къ этимъ конференціямъ присоединяется педагогическая библіотека. Наставники и наставницы, посѣщающіе регулярно конференцію и оказавшіе ей какія-нибудь существенныя услуги, награждаются или деньгами (не болѣе 150 франковъ), или книгами, или почетнымъ отзывомъ. Наставники или наставницы, получившіе три раза такую награду, получаютъ прибавку къ пенсіону, равняющуюся средней величинѣ полученныхъ ими наградъ. Въ этихъ конференціяхъ занимаются также земледѣліемъ и садоводствомъ: читаются лекціи по этимъ предметамъ или показываются на практикѣ новые пріемы, раздаются прищепы, сѣмена и т. п., такъ что учительскими конференціями воспользовалось бельгійское правительство для улучшенія сельскаго хозяйства.

Конечно, разбросанность нашего народонаселенія и ничтожное число школъ не даютъ возможности учредить такія конференціи повсюду; но я полагаю, что было бы весьма полезно учредить, по крайней мѣрѣ въ С.-Петербургѣ, общую конференцію, въ которой могли бы сходиться всѣ наставники петербургскихъ женскихъ учебныхъ заведеній.

Педагогическая библіотека при такой конференціи также принесла бы не мало пользы.

С.-Петербургскія Вѣдомости
17 апрѣля 1868 г., № 103.

Необходимость ремесленныхъ школъ въ столицахъ.

Кому не попадались на петербургскихъ улицахъ тѣ, бо́льшею частью, блѣдные, худые, перепачканные мальчуганы, которыхъ народъ прозвалъ *халатниками*, вѣроятно потому, что синій полосатый халатъ, одинъ и тотъ же лѣтомъ и зимою, составлялъ почти весь ихъ костюмъ, дополняемый слабыми признаками рубахи и парою недопошенныхъ калошъ на босу ногу. Теперь, правда, халаты изъ синей пестреди попадаются рѣже, но замѣнившіе ихъ пальтишки съ чужого плеча ничѣмъ не лучше. Мальчуганы эти обыкновенно бѣгутъ во всю прыть, то съ утюгомъ въ рукахъ, то съ колесомъ или рессорой на плечѣ, то съ парой сапогъ и тому подобными несомнѣнными признаками ихъ будущаго призванія. Но нерѣдко попадаются они также и со штофомъ, бутылкою или даже бутылью прозрачной влаги, только-что взятой въ кабакѣ, съ солеными огурцами въ грязной бумагѣ, съ разбитымъ носомъ, съ глазами, обведенными темною синевою, и другими столь же несомнѣнными признаками ихъ будущей нравственности и ихъ будущаго здоровья. Говорятъ, что въ послѣднее время бытъ этихъ типичныхъ маленькихъ ремесленниковъ улучшился; но если это и такъ, то, вѣроятно, улучшеніе не пошло слишкомъ далеко. По крайней мѣрѣ, мы и теперь встрѣчаемъ ихъ такъ же часто, какъ и прежде, въ дверяхъ кабаковъ, такъ же часто слышимъ ихъ звонкіе дѣтскіе голоса, по безстыдныя рѣчи, и всматриваемся въ ихъ тонкія, чисто-столичныя черты лица, въ которыхъ рѣзко написаны страшные признаки ранняго разврата и уже гнѣздящейся неизлѣчимой болѣзни. Поговорите съ такимъ мальчуганомъ, и вы будете удивлены его раннимъ развитіемъ;

очень вѣроятно даже, что въ сравненіи съ нимъ вашъ двѣнадцатилѣтній ребенокъ, о которомъ хлопотали гувернеры и гувернантки, покажется вамъ мало развитымъ. Видно, бойкая жизнь, употребляющая педагогическими средствами оплеухи, толчки, голодъ и холодъ, развертываетъ человѣка быстрѣе всякихъ гувернеровъ и гувернантокъ. Но зато посмотрите, какого рода это развитіе! И нечему удивляться: каковъ педагогъ, таковъ и воспитанникъ. Нерѣдко вы видите до отвращенія ясно всѣ признаки будущаго негодяя, пьяницы и развратника, будущую безшабашную голову, и эти признаки кажутся тѣмъ ужаснѣе, что они жгучими чертами вписаны въ нѣжное, дѣтское лицо этого, далеко еще не развившагося, но какъ-то насильственно *развернутаго* созданія, которое печально напоминаетъ вамъ собою, что русскіе глаголы *развращать и развертывать* очень сходны между собою.

Мальчугановъ этихъ въ Петербургѣ не мало: но что же они въ немъ дѣлаютъ?—Учатся ремесламъ. Чѣмъ же они платятъ за свое ученье?—Ничѣмъ, если считать нравственность и здоровье за монеты, не имѣющія цѣнности. Нѣсколько первыхъ лѣтъ своего ремесленнаго курса они только грѣютъ утюги, носятъ воду, работаютъ мѣхами, относятъ заказы, метутъ полъ, и оказываютъ услуги такого рода до тѣхъ поръ, пока хозяевамъ не вздумается, наконецъ, присадить ихъ за работу. Этотъ предварительный курсъ ученья, не имѣющій ничего общаго съ самимъ мастерствомъ, продолжается года два-три, а иногда и болѣе. Курсъ этотъ, правда, безплатный; но въ сущности бѣдныя дѣти платятъ за него очень и очень дорого: почти всегда своею нравственностію, и очень часто своимъ здоровьемъ. Плата страшная! Но развѣ можетъ быть иначе, если мальчиковъ 11, 12, 13-ти лѣтъ кидаютъ въ среду такого люда, какимъ являются весьма часто наши подмастерья, а иногда и сами мастера? Развѣ часто эти господа удержатся отъ цинническихъ рѣчей потому только, что въ комнатѣ есть дѣти? Развѣ многіе изъ нихъ призадумаются отправить халатника въ кабакъ за водкой или въ какое-нибудь другое столь же теплое мѣстечко съ ясно-выраженными порученіями? Но этого мало. Взрослые часто прямо заставляютъ такого мальчика лгать и обманывать безсовѣстнѣйшимъ образомъ: подмастерья учатъ его обманывать хозяина и хозяйку, а хозяева учатъ обманывать заказчи-

ковъ. Вотъ, по большей части, единственные наставники этихъ бѣдныхъ дѣтей, и вотъ тѣ единственные нравственные уроки, которые получаются ими въ дѣтствѣ. И всѣ эти уроки сопровождаются такими дисциплинарными мѣрами, передъ которыми безсильны мѣры всякой школы. Чему же удивляться, что столь хорошо составленный и столь энергически проводимый курсъ ученія приноситъ свои плоды? Вотъ о такомъ-то ученіи можно сказать безъ преувеличенія, что и корень его горекъ, и плоды не сладки.

Говорятъ, что въ настоящее время позаботились о томъ, чтобъ мальчугановъ этихъ не били, какъ били ихъ прежде, чтобъ ихъ лучше одѣвали и кормили; но развѣ этого довольно? Можетъ быть для иного мальчика, совершенно уже привыкшаго пьянствовать и развратничать въ 15 лѣтъ, было бы даже лучше, еслибъ онъ пораньше успокоился въ одномъ изъ болотъ, засасывающихъ останки жителей сѣверной Пальмиры, успокоился прежде, чѣмъ глубоко посѣянныя сѣмена зла принесутъ свои горькіе плоды, гибельные для самого бѣдняка, гибельные и для общества, такъ позаботившагося о его воспитаніи.

Вотъ какое очевидное и глубокое зло столичной и вообще городской жизни должно бы быть исправлено ремесленными школами! Само собою разумѣется, что и обязанность этого исправленія лежитъ на тѣхъ городскихъ обществахъ, среди которыхъ живутъ, растутъ и растлѣваются эти бѣдныя дѣти.

Но нельзя ли устроить это дѣло какъ-нибудь такъ, чтобъ дѣти выучивались ремесламъ, не расплачиваясь за выучку своею нравственностью и своимъ здоровьемъ? Нельзя ли устроить дѣло какъ-нибудь такъ, чтобъ дитя училось ремесламъ, не переставая быть дитятею, и чтобъ обыденная жизнь не налегала на ребенка всею своей, правда, воспитывающею, но и развращающею тяжестью? Нельзя ли сдѣлать, чтобъ дитя, учась ремеслу, оставалось въ обществѣ дѣтей и находилось подъ руководствомъ такихъ взрослыхъ людей, которые видѣли бы въ немъ дитя и будущаго гражданина и работника, а не животную силу, которою уже можно воспользоваться?

Достичь этой цѣли, намъ кажется, вовсе не трудно. Стоитъ только разумно устроить ремесленныя школы, въ которыхъ учили бы дѣтей ремесламъ точно такъ же методически и точно съ та-

кимъ же уваженіемъ къ дѣтству, какъ учатъ чтенію и письму во всякой порядочной школѣ. Мы положительно утверждаемъ, что *обученіе какому угодно ремеслу ничуть не труднѣе обученія чтенію и письму*, въ которомъ ребенокъ преодолѣвастъ, можетъ быть, гораздо болѣе механическихъ и умственныхъ трудностей, чѣмъ учась шить сапоги или платье. *Если же можно выучить ребенка читать, писать и считать, не разрушивъ его дѣтства, то почему же нельзя точно также методически и еще скорѣе выучить его шить сапоги или чинить замокъ—и выучить, не внося разврата въ дѣтскую душу?*

Многочисленныя пробы техническихъ занятій при школахъ (что вовсе еще не ремесленная школа) и разныхъ сиротскихъ заведеніяхъ давно уже подтверждаютъ справедливость этой мысли. Техническіе уроки вовсе не являются труднѣйшими для дѣтей; напротивъ, дѣти занимаются ими часто гораздо охотнѣе, чѣмъ книжнымъ ученіемъ, и быстро дѣлаютъ въ нихъ значительные успѣхи.

Если бы городское управленіе Петербурга открыло въ разныхъ частяхъ города нѣсколько такихъ ремесленныхъ школъ, въ которыхъ дѣти могли бы обучаться у хорошихъ, нарочно для того нанятыхъ ремесленниковъ, самымъ обыкновеннымъ ремесламъ, каковы напримѣръ: сапожное, портняжное, слесарное, токарное, столярное, типографское, переплетное, лудильное и т. п., и еслибъ въ этихъ школахъ, кромѣ того, учили чтенію, письму, основамъ православной религіи, четыремъ правиламъ ариѳметики, рисованію, передавая основные факты отечественной исторіи и географіи, то этимъ петербургское городское управленіе оказало бы величайшее благодѣяніе населенію столицы, имѣло бы благотворное вліяніе на его нравственность, и все это обошлось бы ему не очень дорого. Если это управленіе считаетъ своею обязанностію заботиться объ исправности мостовъ, освѣщеніи улицъ, устройствѣ больницъ и мѣстъ заключенія, то безъ сомнѣнія и забота о томъ, чтобъ обученіе необходимымъ въ городѣ ремесламъ не оплачивалось потерею здоровья и нравственности въ ремесленномъ классѣ, лежитъ на обязанности того же управленія, и мы не думаемъ, чтобы возможно было сказать, что хотя цѣль подобныхъ школъ хороша,

но у города есть другія, болѣе необходимыя издержки. Какъ ни необходимо хорошее освѣщеніе улицъ, но едва-ли раціонально, изгоняя физическую тьму изъ городскихъ улицъ, оставлять нравственную въ головахъ и сердцахъ тѣхъ, кто бродитъ по тѣмъ освѣщеннымъ улицамъ. Пьяному и на свѣтлой улицѣ темно, а честный и занятый дѣломъ человѣкъ и въ темной улицѣ не рѣшится на преступленіе. Стоитъ заводить ремесленныя школы уже съ тою одною цѣлію, чтобы больницы и мѣста заключенія не отягчались тѣми лицами, которыя, при порядочномъ ремесленномъ воспитаніи, навѣрно избѣжали бы и больницъ и мѣстъ заключенія. Неужели же общество должно заботиться только о пресѣченіи, а не о предупрежденіи преступленій? А какое же лучше средство предупрежденія, какъ не нравственно проведенное дѣтство и хорошо выученное ремесло?

Нѣтъ никакой надобности, чтобы въ каждой школѣ обучали всѣмъ ремесламъ. Если можно соединить три-четыре ремесла, то хорошо; если же нѣтъ, то достаточно и одного. Каждый мальчикъ можетъ по желанію учиться одному ремеслу или двумъ-тремъ послѣдовательно: „ремесло не коромысло—плечь не отдавитъ“.

Въ преподаваніи ремеслъ должна быть введена метода, по которой бы учащіеся постепенно переходили отъ легкаго къ болѣе трудному и отъ простого къ болѣе сложному. Нельзя ожидать, чтобъ эти методы сразу же выработались и установились. Мы видимъ, что читать и писать учили нѣсколько столѣтій, прежде чѣмъ выработалась нынѣшняя упрощенная метода, которая, вмѣсто прежнихъ нѣсколькихъ лѣтъ, выучиваетъ тому же самому, и притомъ гораздо лучше, въ нѣсколько недѣль. Нѣтъ сомнѣнія, однако, что такая медленность въ выработкѣ методъ ученія зависѣла болѣе всего отъ привязанности къ старой рутинѣ въ самихъ учителяхъ и отъ недостатка разумной свободы въ ихъ отношеніи къ собственному дѣлу. Въ настоящее время человѣкъ вообще относится свободнѣе къ преданіямъ, чѣмъ въ старину, и нѣтъ сомнѣнія, что разумные люди, знающіе основательно то или другое ремесло, если настойчиво подумаютъ о томъ, какъ бы облегчить обученіе ему, отбрасывая ненужное, удерживая существенное, помогая сознаніемъ тамъ, гдѣ прежде только механически работали

руки, то хорошая метода обученія ремесламъ выработается скоро. Въ нашъ вѣкъ ходъ прогресса во всемъ несравненно быстрѣе прежняго, и что формировалось прежде столѣтіями, то формируется нынѣ годами.

Городское управленіе, зная средства жителей города, можетъ давать безплатное обученіе тамъ, гдѣ оно необходимо, и требовать платы тамъ, гдѣ это возможно. Нечужно быть въ этомъ случаѣ безразсчетно щедрымъ, потому что необдуманная щедрость поддерживаетъ въ родителяхъ безпечность: а они и безъ того часто тратятъ рубли на позорнѣйшія удовольствія и жалѣютъ копеекъ на воспитаніе своихъ дѣтей. Какая доля того, что сносится нынѣ въ кабакъ, должна бы, по всей справедливости, идти на воспитаніе дѣтей? Мы обладаемъ какимъ-то страннымъ либерализмомъ, для насъ кажется стѣсненіемъ личной свободы принудить отца посылать своихъ дѣтей въ школы и платить за ихъ обученіе деньги; но почему мы не станемъ на другую точку зрѣнія и не спросимъ себя: имѣетъ ли право отецъ лишить своего сына образованія, и снести въ распивочную деньги, необходимыя для обученія сына? Дитя также личность и также требуетъ покровительства законовъ. Другое дѣло, кто дѣйствительно бѣденъ. Самая раціональная помощь бѣдняку будетъ—хорошо воспитать его дѣтей и воспитаніемъ дать имъ средства жить личнымъ трудомъ: это значитъ уничтожить зло въ самомъ корнѣ. Можно даже допустить раздачу скуднаго обѣда и необходимѣйшаго платья для круглыхъ сиротъ и дѣтей, лишенныхъ всякаго призора, для тѣхъ несчастныхъ дѣтскихъ личностей, которыя подбираются на лондонскихъ улицахъ такъ-называемыми *лохмотными* школами (ragged schools). Конечно, для дѣтей такого рода, которыхъ у насъ къ счастью еще не много, слѣдовало бы устроить отдѣльныя школы. Если же общія ремесленныя школы будутъ устроены порядочно, то, безъ сомнѣнія, ихъ будутъ посѣщать дѣти и очень зажиточныхъ людей, довольно умныхъ для того, чтобы понять, что дать сыну въ руки ремесло значитъ дать ему единственно нерастрачиваемый капиталъ про черный день.

Но какое благодѣяніе оказало бы самому городу такими школами городское управленіе, давъ ему честныхъ, порядочныхъ ремесленниковъ, которые не были бы растлѣны нравственно и фи-

зически въ самомъ раннемъ дѣтствѣ! Не слышимъ ли мы теперь повсюду безпрестанныхъ жалобъ на нашъ ремесленный классъ? Сколько времени, сколько силъ и сколько денегъ тратится теперь именно потому, что наше ремесленное сословіе находится не въ такомъ положеніи, въ какомъ должно бы быть!

Задача ремесленной школы будетъ выполнена совершенно, если школа въ три-четыре года приготовитъ неиспорченнаго, здороваго, грамотнаго мальчика настолько, что онъ будетъ въ состояніи стать дѣйствительнымъ работникомъ и получать жалованье, достаточное, чтобы прокормиться. Тогда дальнѣйшее обученіе ремеслу пойдетъ само собою.

Нѣтъ сомнѣнія, что многіе содержатели ремесленныхъ заведеній съ неудовольствіемъ взглянутъ на вмѣшательство городского управленія въ обученіе дѣтей ремесламъ: они естественно увидятъ въ этомъ покушеніе отнять у нихъ даровую прислугу, съ которой они расплачивались за услуги черствымъ кускомъ хлѣба, изодраннымъ халатомъ и преимущественно потасовкой; но неудовольствіе такихъ эксплуататоровъ дѣтства должно само указывать на необходимость вмѣшательства городского управленія въ это дѣло. Можно, однако, быть увѣреннымъ, что тѣ же самыя личности вскорѣ разочтутъ, что имъ самимъ выгоднѣе имѣть дѣло съ честнымъ, неиспорченнымъ и уже подготовленнымъ работникомъ, чѣмъ съ такимъ, котораго они сами же испортили, не имѣя ни средствъ, ни желанія заботиться о его нравственномъ воспитаніи и умственномъ развитіи.

Въ прежнее время помѣщики отдавали мальчиковъ въ города для обученія ремесламъ, и такимъ способомъ образовалось не мало ремесленниковъ въ отдаленныхъ уголкахъ Россіи, которые потомъ дѣлались самостоятельными. Отчего же теперь не дѣлать того же самаго городскимъ и земскимъ управленіямъ, гораздо съ большимъ правомъ и гораздо съ большимъ успѣхомъ? Нерѣдко теперь случается слышать, что мѣщанское сословіе въ нашихъ провинціальныхъ городахъ находится въ самомъ бѣдственномъ положеніи, а между тѣмъ, рѣдко гдѣ найдете порядочнаго сапожника, портного, часовщика. Мы думаемъ, что многіе провинціальные города найдутъ и выгоду, и средства или завести свои ремесленныя школы, или отправлять мальчиковъ въ ремесленныя школы столицъ.

Мы не войдемъ здѣсь въ подробности устройства ремесленныхъ школъ, что̀ увлекало бы насъ далеко за предѣлы газетной статьи. Но, какъ кажется, мы достаточно разъяснили необходимость этихъ школъ и указали на возможность ихъ устройства. Цѣль этихъ заведеній такъ благотворительна, и чувствуется въ нихъ такая нравственная и экономическая потребность, что если бы городское управленіе, найдя свои собственныя средства недостаточными, обратилось за помощью и къ общественной благотворительноэти, то, безъ сомнѣнія, встрѣтило бы самое горячее сочувствіе. Помимо филантропической цѣли, въ этомъ вопросѣ есть и патріотическая сторона. При хорошей и нравственной ремесленной школѣ, мы будемъ имѣть не только отличныхъ подмастерьевъ, но и хорошихъ мастеровъ и хозяевъ *изъ русскихъ;* тогда къ намъ перестанутъ пріѣзжать наживаться чужеземные эксплуататоры нашихъ замѣчательныхъ дарованій и нашихъ слабыхъ характеровъ

Программа „Родного Слова“ для земскихъ школъ.

Прописи должны быть издаваемы отдѣльно, и такъ какъ онѣ могутъ теперь идти въ перемѣшку съ печатнымъ шрифтомъ, то печатныя фразы для чтенія могутъ быть значительно увеличены.

Первая чъсть „Роднаго Слова“ должна быть издана безъ картинокъ: только заглавная виньетка. Картины же должны быть изданы особо на большихъ листахъ, литографированными на тѣхъ камняхъ, которые остаются послѣ прописей и портрета Картины эти должны быть уже прямо примѣнены къ классному преподаванію по „Родному Слову“.

Изъ первой части слѣдуетъ выкинуть всѣ статейки, слишкомъ далекія по содержанію отъ жизни нашихъ крестьянъ; уменьшить число сказокъ; увеличить число названій разныхъ классовъ предметовъ. Сдѣлать изъ этихъ упражненій нѣчто въ родѣ „orbis pictus“ съ самаго первоначальнаго. Въ концѣ этого курсика предметы должны раздѣляться на душевные и вещественные; вещественные должны раздѣляться на людей, животныхъ, растенія, минералы, стихіи. Люди должны раздѣляться по возрастамъ, сословіямъ, занятіямъ. Животныя должны раздѣляться на животныхъ четвероногихъ, птицъ, рыбъ, гадовъ, насѣкомыхъ; кромѣ того животныя должны раздѣляться на дикихъ и домашнихъ, а дикія—на лѣсныхъ, полевыхъ и водяныхъ. Растенія должны раздѣляться на деревья, кусты, цвѣтки, огородныя овощи, хлѣбныя растенія, грибы, ягоды, травы; кромѣ того растенія должны раздѣляться на лѣсныя, полевыя, садовыя, огородныя. Минералы должны раздѣляться на металлы, камни и земли; металлы — на драгоцѣнные и простые, камни также. Къ стихіямъ должны быть отнесены: воздухъ, огонь

и вода. Далѣе должно быть изложено, что мы видимъ на небѣ: солнце, луну, звѣзды, радугу, т. е. небесныя тѣла и небесныя явленія. Къ воздушнымъ явленіямъ слѣдуетъ отнести громъ, молнію, тепло, морозъ.

Вещественные предметы раздѣляются на природные и искуственные; искуственные предметы раздѣляются на жилища, экипажи, одежду, орудія, мебель, посуда [1]), суда.

Люди живутъ въ селахъ, городахъ, деревняхъ.

Затѣмъ слѣдуетъ изучать части предметовъ: части дома, части телѣги, части скамейки, части животнаго, части растенія, части человѣческаго тѣла и части частей человѣческаго тѣла.

Затѣмъ въ ту же книгу слѣдуетъ передъ [2]) изъ 2-й ч. изъ грамматическихъ упражненій: прилагательныя и глаголы въ трехъ временахъ, такъ чтобы подъ конецъ составлять маленькое простое предложеніе.

Кромѣ того въ 1-ую же часть слѣдуетъ перенесть изъ 2-ой всѣ времена года, выкинувъ только изъ нихъ статейки, примѣненныя къ городскому быту [3]); вмѣсто же нихъ внести праздники съ картиной праздника, съ евангеліемъ, читаемымъ въ этотъ праздникъ на церковно-славянскомъ и русскомъ языкѣ и съ пѣснью праздника тоже въ двухъ текстахъ. Если же нѣтъ евангелія, то только пѣснь. Передъ этимъ отдѣломъ помѣстить церковно-славянскую азбуку и молитвы, какъ въ грамматикѣ въ двухъ текстахъ.

---

[1]) [Такъ въ подлинникѣ вмѣсто: посуду].

[2]) Такъ въ рукописи, но это очевидная описка; слѣдуетъ *передѣлать* или *перенести*].

[3]) [Въ подлинникѣ описка: быты].

Оглавленіе I-й части „Родного Слова“ для земства.

№ 1-й. Въ полѣ, въ лѣсу, въ школѣ [1]).

Въ полѣ: Рожь, овесъ, ячмень, горохъ, василекъ, жаворонокъ.

Въ лѣсу: дерево, грибъ, ягода, мохъ, кукушка, бѣлка.

Въ школѣ: книга, доска, тетрадь, перо, грифель, карандашъ, чернильница, линейка.

Карандашъ. Рожь. Мохъ. Кукушка. Тетрадь. Бѣлка. Василекъ. Грибъ. Грифель. Книга. Овесъ. Перо. Дерево. Линейка. Жаворонокъ. Карандашъ. Ягода. Тетрадь. Горохъ.

Пословицы и загадки тѣ же.

Пѣтушокъ.

Статейку: „Вмѣстѣ тѣсно, а врозь скучно“ слѣдуетъ замѣнить [2]).

№ 2. Мебель и посуда.

Золотое яичко.

№ 3. Кушанья и напитки.

Зайчикъ.

№ 4. Платье, обувь и бѣлье.

Рѣпка.

№ 5. Орудія и сбруя.

---

[1]) [На поляхъ противъ этого: Вмѣсто „учебныя вещи и игрушки“.

[2]) [На поляхъ противъ этого: ? (знакъ вопроса); видно, что К. Д. У. не рѣшилъ еще, чѣмъ замѣнить данную статью].

Лошадь и соха.
Хороводъ.
№ 6. Зданія, суда и экипажи.
Тюремокъ мышки.
№ 7. Домашнія животныя и дикіе звѣри.
Храбрая собака.
Буренушка.
№ 8. Животныя четвероногія и птицы и т. д.
№ 9. Животныя травоядныя и плотоядныя и т д.
№ 10. Птицы домашнія, хищныя и пѣвчія и т. д.
№ 11. Рыбы, гады и насѣкомыя и т. д.
№ 12. Грибы, травы и цвѣты.
№ 13. Растенія хлѣбныя, огородныя, ягоды и плоды.
№ 14. Деревья плодовыя, простыя и кусты.
(Сказку „Колобокъ“ выбросить).
№ 15. Металлы и камни, земли и стихіи.

Металлы. Золото. Серебро. Желѣзо. Свинецъ. Мѣдь. Ртуть.

Камни. Кремень. Гранитъ. Шиферъ. Плитнякъ. Алмазъ, Рубинъ. Песчаникъ.

Земли. Глина. Известка. Мѣлъ. Гипсъ. Черноземъ. Суглинокъ. Супесокъ.

Стихіи. Вода. Воздухъ. Огонь.

Шиферъ. Желѣзо. Мѣлъ. Кремень. Вода. Алмазъ. Суглинокъ. Гранитъ. Ртуть. Серебро. Воздухъ. Супесокъ. Мѣдь. Песчаникъ. Черноземъ. Огонь. Гипсъ. Глина. Золото. Плитнякъ. Известка. Рубинъ. Свинецъ. Песчаникъ.

[Программа „Родного Слова“ для земскихъ школъ].

[Второй списокъ].

№ 1. Въ полѣ, въ лѣсу, въ школѣ.
№ 2. Мебель и посуда.
№ 3. Кушанья и напитки.
№ 4. Платье, обувь и бѣлье.
№ 5. Орудія и сбруя.
№ 6. Зданія, суда и экипажи.
№ 7. Домашнія животныя и дикіе звѣри.
№ 8. Животныя четвероногія и птицы.
№ 9. Животныя травоядныя и плотоядныя.
№ 10. Птицы домашнія, хищныя и пѣвчія.
№ 11. Рыбы, гады и насѣкомыя.
№ 12. Грибы, травы и цвѣты.
№ 13. Растенія хлѣбныя, огородныя, ягоды и плоды.
№ 14. Деревья плодовыя, простыя и кусты.
№ 15. Металлы, камни, земли и стихіи.
№ 16. Люди, животныя, растенія и минералы.
№ 17. Части сутокъ, дни недѣли, времена года.
№ 18. Мѣсяцы.
№ 19. Деньги.
№ 20. Мѣры времени, длины и тяжести.
№ 21. Части дома, экипажа.
№ 22. Части человѣческаго тѣла.
№ 23. Части головы, ступни.
№ 24. Части глаза, носа и рта.
№ 25. Христіанскія имена.

№ 26. Родство и свойство.
№ 27. Люди по возрастамъ и занятіямъ.
№ 28. Города и рѣки.
№ 29. Пять чувствъ.
№ 30. Что хорошо и что дурно?
№ 31. Что мы видимъ въ церкви?
№ 32. Праздники.
№ 33. Чѣмъ что дѣлаютъ?
№ 34. Кто что дѣлаетъ.
№ 35. Что съ чѣмъ дѣлаютъ?
№ 36. Голоса и движенія животныхъ.

ПРИЛОЖЕНІЯ.

1. Списокъ статей К. Д. Ушинскаго.
2. Списокъ статей о немъ написанныхъ.
3. Примѣчанія къ статьямъ.

Хронологическій списокъ книгъ, статей и переводовъ К. Д. Ушинскаго.

1848—1870 г.г.

(Главными источниками для настоящаго списка послужили указанія, данныя въ статьѣ Рехневскаго о К. Д. У. (*Вѣстникъ Европы* 1871 г., № 2), въ книгѣ Фролкова (К. Д. Ушинскій. Краткій біографическій очеркъ. Спб. 1881, стр. 64—65) и въ воспоминаніяхъ Старчевскаго объ У. (*Народная Школа* 1885 г., № 1) съ письмами послѣдняго. Само собою разумѣется, что мы пользовались опредѣленными, а не глухими общими показаніями. Всѣ указанія этихъ источниковъ провѣрены по соотвѣтствующимъ книгамъ; обнаруженныя неточности, которыя есть во всѣхъ трехъ источникахъ, исправлены; исправленія оговорены, гдѣ это нужно.—Списокъ этотъ не даетъ всего, что написано К. Д. Ушинскимъ въ журналахъ и газетахъ, но, имѣя указанія на то, что были и другіе труды, мы не имѣли никакихъ точныхъ данныхъ для ихъ опредѣленія. Только детальныя изслѣдованія и показанія живыхъ дѣятелей журналистики 50-хъ и 60-хъ годовъ могутъ дать еще нѣкоторыя новыя свѣдѣнія о литературной дѣятельности К. Д. У.—Не внесли въ этотъ указатель мы и тѣхъ неподписанныхъ переводовъ, статей и замѣтокъ въ *Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, которые считаемъ возможнымъ приписать К. Д. У., одни съ нѣкоторою вѣроятностью, другія съ полною несомнѣнностью.

1848.

№ 1. О камеральномъ образованіи. Рѣчь, произнесенная въ торжественномъ собраніи Ярославскаго Демидовскаго Лицея, 18 сентября 1848 года, Исправляющимъ должность Профессора Энциклопедіи Законовѣдѣнія, Государственнаго права и науки Финансовъ, Константиномъ Ушинскимъ. Москва. Въ Университетской типографіи. 1848. (Печатано по опредѣленію Совѣта Ярославскаго Демидовскаго Лицея, Москва, ноября 24-го дня 1848 года). Стр. 108, въ 1/4.

(Изъ вступленія).

М. М. Г. Г.

«Въ 1845 году 22 ноября ЕГО ИМПЕРАТОРСКОЕ ВЕЛИЧЕСТВО утвердить соизволилъ Уставъ, по которому Демидовскій Лицей долженъ

былъ преобразоваться въ новый видъ, получить новое направленіе. Прошлый академическій годъ совершалось это преобразованіе, теперь оно окончено»...

«Вы, М. М. Г. Г., всегда принимали въ нашемъ заведеніи, которое не должно быть никогда чуждымъ для васъ, такое живое участіе, что вѣроятно знаете о направленіи, даннымъ Лицею новымъ Уставомъ: это направленіе камеральное. Сообщить камеральное образованіе молодымъ людямъ, сдѣлать изъ нихъ вѣрныхъ проводниковъ благодѣяній Верховной Воли, приготовить камералистовъ, чиновниковъ на службу отечества вотъ наша задача!

Если бы мнѣ удалось выразить эту задачу ясно, вѣрно изложить ее, убѣдить въ необходимости и важности ея рѣшенія и указать, сколько можно, на самый путь этого рѣшенія, то цѣль моей бесѣды была бы вполнѣ достигнута.

Рѣчь мою о камеральной наукѣ я раздѣляю на три части: въ 1-й въ самомъ краткомъ очеркѣ изложу нѣмецкую систему камеральной науки, потому что камеральная система создана Нѣмцами и у нихъ только эта наука существуетъ во всей своей цѣлости; въ 2-й части я постараюсь изложить мой взглядъ на науку и ея систему, а въ 3-й скажу о приложеніи камеральныхъ наукъ къ жизни». (Стр. 3—4).

Вступленіе. Стр. 3—4. **Часть первая. Нѣмецкая камеральная система.** Стр. 4—26. **Часть вторая.** Стр. 27—90. (Въ этой части введены отдѣльными главами. I. **Изученіе земли** (56—58). II. **Изученіе общества** (59—71). III. **Науки хозяйственной дѣятельности** (71—90). (**Часть третья.** Стр. 90—108).

Въ экземплярѣ этой рѣчи, принадлежащемъ Имп. Публ. Библ., къ концу приложенъ отчетъ о состояніи Лицея за 1845, 1846—47 и 1847—48 академическіе годы, съ особымъ счетомъ страницъ, которыхъ 11.

Изъ этого отчета видно, что въ послѣднемъ академическомъ году У. давалъ тему на медали для разсужденія: «Образованіе присутственныхъ мѣстъ при Петрѣ Великомъ». Ему принадлежатъ и напечатанные здѣсь отзывы о двухъ представленныхъ сочиненіяхъ [1]) (стр. 8—10), признанныхъ «замѣчательными» и достойными награды).

1849.

. . . . . .

1850.

. . . . . .

1851.

. . . . . .

[1]) Сочиненія Андрея Полозова и Алексѣя Потѣхина (недавно скончавшагося извѣстнаго писателя, который былъ ученикомъ У. по лицею).

1852.

№ 2. Поѣздка за Волховъ. *Современникъ*, т. XXXV, смѣсь, стр. 1—38 (=1852 г., № 9). Подписано: К. Ушинскій.

1853.

№ 3. Исторія одной французской эскадры, извлеченіе изъ книги принца Жуанвильскаго. *Современникъ* 1853. № 3 (=т.XXXVIII, отд. II, стр. 1—32). Подписано: К. У.

№ 4. Литературный характеръ или исторія генія, заимствованная изъ его собственныхъ чувствъ и признаній, Д'Израели (Переводъ У. съ нѣкоторыми подстрочными примѣчаніями). *Современникъ*, 1853 г., №№ 5, 6, 7, 9. 10, 11 (=т. XXXIX, отд. I, стр. 67—134, т. XL, отд. I, стр. 54—96, т. XLI, отд. I, стр. 1—48, 213—236, т. XLII, отд. I, стр. 55—78). Не подписано.

№ 5. (Критическая статья о 4-хъ книгахъ).

Сѣверный Уралъ и береговой хребетъ Пай-Хой. Труды Уральской экспедиціи. Т. I.

Записки Императорскаго Русскаго Географическаго Общества. Кн. VII и VIII (=Бларамбергъ. Статистическое обозрѣніе Персіи въ 1841 г. Путешествія по Востоку. Березина).

Этнографическій сборникъ. Вып. I.

Статья первая. *Современникъ* 1853 г., т. XL, № 8, стр. 27—62.

Статья вторая и третья и послѣдняя. *Современникъ* 1853 г., т. XLI, №№ 9 и 10, стр. 1—90. Подписано: К. Ушинскій.

(Указанія Рехневскаго и Фролкова на эту рецензію неточны, названіе одной книги и годъ указаны невѣрно: «Путешествіе въ Персію Бларамберга. Совр., 1854». Смѣшаны статьи Бларамберга и Березина).

1854.

№ 6. Наша улица. Разсказъ Теккерея (Переводъ У.). *Библіотека для Чтенія* 1854 г., т. CXXIV, отдѣлъ «Иностранная словесность», стр. 186—214.

(Вѣроятно, У. принадлежитъ также переводъ: Утренніе спичи мистера Бальтазара Куделя. Разсказъ Теккерея (такъ какъ въ письмѣ Старчевскому отъ 12 марта У. говоритъ о *переводахъ* изъ Теккерея). *Библіотека для Чтенія* 1854 г., т. CXXIV, отдѣлъ «Иностранная словесность», стр. 167—185).

№ 7. Замѣтки путешествующаго вокругъ свѣта. («Фельетоны» У., представляющіе извлеченія занимательныхъ извѣстій изъ иностранныхъ газетъ и журналовъ. Эти газеты и журналы иногда перечислялись въ

концѣ фельетона въ особой сноскѣ). *Библіотека для Чтенія* 1854 г., т. CXXIV, «Смѣсь, апрѣль, стр. 157—202 [1]); т. CXXV, май, стр. 32—81; іюнь, стр. 177—213; т. CXXVI, іюль, стр. 32—69; августъ, стр. 125—170, т. CXXVII, сентябрь, стр. 33—78: октябрь, стр. 101—132; т. CXXVIII, ноябрь, стр. 47—73; декабрь, стр. 103—123.

№ 8. **Сейденгэмскій дворецъ.** *Библіотека для Чтенія* 1854 г., т. CXXVI, отдѣлъ «Науки и художества», стр. 1—29, 81—114. Подписано: К. Д. Ушинскій.

№ 9. **Свѣдѣнія о современномъ состояніи Турціи.** *Современникъ* 1854 г., №№ 4, 5, 7 (=т. XLIV, отд. II, стр. 155—198, т. XLV, отд. II, стр. 1—54, т. XLVI, отд. II, стр. 1—42). Не подписано.

№ 10. (Критическая статья о книгѣ): **Магазинъ землевѣдѣнія и путешествій.** Географическій Сборникъ, издаваемый Николаемъ Фроловымъ. Т. II.=«**Воззрѣнія на природу**» Александра Гумбольдта и «Идеи о Сравнительномъ Землевѣдѣніи» Карла Риттера. М. 1853. *Современникъ* 1854 г., т. XLV, № 6, Критика, стр. 1—34. Подписано: К. Ушинскій.

То же, т. III, М. 1854 г. *Современникъ* 1855 г., т. XLIV, отд. 4, стр. 21—35.

(Ушинскому же могъ принадлежать и отзывъ о I-омъ томѣ **Магазина** Фролова, М. 1852, въ *Современникѣ* 1852, т. XXXIV, от. 4, стр. 1—6).

1855.

№ 11. **Эми Мидовзъ.** Романъ мистриссъ Горъ [2]). Часть первая. (Переводъ У. съ сокращеніями). *Библіотека для Чтенія* 1855 г., т. CXXIX, отдѣлъ «Иностранная словесность», стр. 1—98.

То же. Часть вторая, стр. 99—172.

То же. Часть третья, т. CXXX, «Иностранная словесность», стр. 1—94.

То же. Часть четвертая и послѣдняя, стр. 95—192.

№ 12. **Замѣтки путешествующаго (странствующаго) вокругъ свѣта.** *Библіотека для Чтенія* 1855 г., т. CXXIX, «Смѣсь», январь, стр. 21—66 [3]); февраль, стр. 105—133 [4]) (озаглавлено: «Замѣтки

---

[1]) У. можно приписать и первый изъ фельетоновъ этого рода, озаглавленный: «**Что дѣлается въ мірѣ**» (*Библіотека для Чтенія* 1854 г., т. CXXIV, мартъ, стр. 65—79).

[2]) Настоящее заглавіе: «**Прогрессъ и предразсудокъ**», измѣнено въ цензурныхъ цѣляхъ.

[3]) Въ декабрѣ 1854 г. У. просилъ Старчевскаго освободить его отъ январьскаго «фельетона» по болѣзни. Онъ предлагалъ поручить его А. И. Рыжову и обѣщался дать ему дополненія изъ англійскихъ газетъ. Поэтому, вопросъ о принадлежности У. даннаго фельетона остается неразрѣшеннымъ.

[4]) Первая часть этого «фельетона», гдѣ заключаются извѣстія изъ французскихъ газетъ, принадлежитъ, вѣроятно, А. И. Рыжову; У. долженъ принадлежать конецъ, начиная со стр. 127, отдѣленный чертою въ началѣ. Сравните письмо къ Старчевскому отъ 24 февраля 1855 г.

странствующаго вокругъ свѣта»); т. CXXX, мартъ, стр. 26—52 (заглавіе то же, въ оглавленіи: «путешествующаго»); апрѣль, стр. 77—109 (заглавіе то же; въ оглавленіи: «путешествующаго)»; т. CXXXI, май стр. 59—118 (заглавіе въ текстѣ и въ оглавленіи: «Замѣтки *странствующаго* вокругъ свѣта); іюнь, стр. 197—237 (заглавіе то же); т. CXXXII, іюль, стр. 105—116 (заглавіе то же); августъ, стр. 169—198 (заглавіе то же); т. CXXXIII, сентябрь, стр. 54—78 (заглавіе то же); октябрь, стр. 122—139 (заглавіе то же); т. CXXXIV, ноябрь, стр. 35—51 (заглавіе то же); декабрь, стр. 104—136 (заглавіе то же).

№ 13. **Тяжелое время.** (Hard Times). Романъ Чарльза Диккенса. Часть первая. Переводъ У. съ сокращеніями). *Библіотека для Чтенія* 1855 г., т. CXXXI, «Иностранная словесность», стр. 1—78.

То же. Часть вторая, стр. 142—224.

То же. Часть третья и послѣдняя, т. CXXXII, стр. 61—134.

См. также № 10.

1856.

№ 14. **Новости наукъ, искусствъ, литературы и общежитія.** *Библіотека для Чтенія* 1856 г., т. CXXXV, «Смѣсь», январь, стр. 45—58 (подписано въ оглавленіи: К. У.); февраль, стр. 142—157 (безъ подписи).

Въ мартѣ 1856 г. не появилось отдѣла: «Новости наукъ, искусствъ, литературы и общежитія», а въ апрѣлѣ онѣ наполнены свѣдѣніями лишь изъ однѣхъ французскихъ газетъ. Только въ концѣ анекдотъ изъ Athenaeum'a (вѣроятно, кто-то сообщилъ его автору.

Февральскій «фельетонъ», очевидно, послѣдній, принадлежащій У.

Участіе К. Д. Ушинскаго въ Библіотекѣ для Чтенія.

Участіе У. въ *Библіотекѣ для Чтенія* не ограничивалось тѣми статьями, которыя здѣсь отмѣчены, но разыскать все, что ему принадлежитъ въ этомъ журналѣ, нѣтъ возможности по недостатку точныхъ указаній. Только одна статья подписана его полной фамиліей (№ 8) и только при одной статьѣ (№ 14) стоятъ инициалы (К. У.); всѣ остальныя безъ подписи.

Для опредѣленія статей У., напечатанныхъ въ *Б. для Ч.*, мы воспользовались письмами его къ бывшему редактору этого журнала А. В. Старчевскому, приведенными въ статьѣ послѣдняго: «**Мои воспоминанія о Константинѣ Дмитріевичѣ Ушинскомъ**». (*Народная Школа* 1885 г., № 1, стр. 36 и далѣе). Мы включили въ настоящій списокъ

лишь тѣ статьи, которыя точно названы въ данной перепискѣ или достаточно точно опредѣляются какими-либо показаніями.

Точно названы переводы съ англійскаго изъ Теккерея (№ 6) мистриссъ Горъ (№ 11), Диккенса (№ 13).

Достаточно опредѣляется изъ сопоставленія разныхъ мѣстъ писемъ къ Старчевскому, что *фельетономъ* бывшіе редакторъ и сотрудникъ *Библіотеки для Чтенія* называютъ ежемѣсячныя статьи съ занимательными извѣстіями изъ иностранныхъ газетъ и книгъ, печатавшіяся подъ заглавіемъ: «Замѣтки путешествующаго (странствующаго) вокругъ свѣта».

Изъ переписки видно, что У. желалъ составлять для *Библіотеки* обзоры журналовъ. Если онъ писалъ эти обзоры, какъ утверждаетъ Старчевскій (45 стр.), не всегда точный въ своихъ показаніяхъ и всегда почти очень неопредѣленный, то очень трудно сказать, что онъ писалъ.

Изъ писемъ видна нерѣшительность Старчевскаго, колебавшагося, какъ видно, между нѣсколькими сотрудниками. У. проситъ его согласія отдать ему отдѣлъ журналистики, а онъ уже ведется въ *Библіотекѣ*, очевидно, какимъ-нибудь другимъ сотрудникомъ.

Эти повторяющіяся въ письмахъ У. просьбы передать ему отдѣлъ журналистики и не позволяютъ намъ включить въ данный списокъ этотъ отдѣлъ *Библіотеки* за время сотрудничества въ ней У. (которое Старчевскій опредѣляетъ отъ начала марта 1854 г. до января 1856 г.).

У насъ есть и еще доводы, убѣждающіе, что было бы неосторожно считать всю «Журналистику» *Библіотеки* принадлежащей перу У. Въ письмѣ отъ 28 февраля 1855 года У. проситъ согласія Старчевскаго написать статейку о повѣсти Писемскаго: «Виновата ли она?» для того, чтобы привлечь Писемскаго къ нимъ въ сотрудники, но въ «Журналистикѣ» *Библіотеки* дается о повѣсти Писемскаго довольно неблагопріятный отзывъ (*Библіотека* 1855 г., т. CXXX, стр. 20—21); значитъ, на этотъ разъ обзоръ журналовъ сдѣланъ не У. Въ іюньской книгѣ *Библіотеки* 1855 г. «Журналистика» даетъ большой сочувственный отзывъ о Дружининѣ, съ которымъ У., какъ указываетъ Старчевскій, совсѣмъ не сходился во взглядахъ. Значитъ, и эта статья принадлежитъ не У.

Вообще вопросъ этотъ для насъ остается пока открытымъ.

1857.

№ 15. **О пользѣ педагогической литературы.** *Журналъ для Воспитанія* 1857 г., т. I, стр. 15—40. Подписано въ текстѣ: К. У., въ оглавленіи: К. Д. Ушинскаго.

Отдѣльное изданіе. Спб. 1895 г.

№ 16. **Три элемента школы.** *Журналъ для Воспитанія* 1857 г., т. I, стр. 461—486. Подписано: Москва 1857 г. Виссаріонъ Жуковъ.

№ 17. **О народности въ общественномъ воспитаніи.** Статья первая. *Журналъ для воспитанія* 1857 г., т. II, стр. 9—60. Окончаніе, стр. 105—149. Подписано: Константинъ Ушинскій.

1858.

№ 18. **О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности.** *Сынъ Отечества* 1858 г., № 2, стр. 41 и дальше. Подписано: К. Ушинскій.

№ 19. **Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ.** *Журналъ для Воспитанія* 1858 г., т. III, стр. 15—50. Подписано К. Ушинскій.

№ 20. **Внутреннее устройство Сѣверо-Американскихъ школъ.** *Журналъ для Воспитанія* 1858 г., т. IV, стр. 250—274. Подписано: К. Ушинскій.

1859.

. . . . . .

1860.

№ 21. **Программа журнала (Министерства Народнаго Просвѣщенія) съ іюля 1860 года.** Печаталась съ небольшими измѣненіями съ мая 1860 года на обложкахъ этого журнала; вошла въ ноябрѣ 1860 года въ объявленіе объ изданіи журнала въ 1861 году. Подписано: Редакторъ К. Ушинскій.

№ 22. **Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи.** *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CVII, отд. I, стр. 1—29 (=1860, іюль). Подписано: К. Ушинскій.

Были выпущены и отдѣльные оттиски: Спб. 1860 г. Отдѣльное изданіе: К. Д. Ушинскій. **Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи.** Спб. 1890. 1894. 1905.

Рецензіи на послѣднее изданіе: I. *Литературныя приложенія къ Нивѣ* 1894 г., № 3.—II. *Міръ Божій* 1894 г., № 6, стр. 201 (М.).—III. *Образованіе* 1895 г., № 5—6.—IV. Я. Колубовскій. *Философскій Ежегодникъ*. Годъ второй (1894). М. 1896, стр. 264.

№ 23. **Психологическія монографіи. Вниманіе.** *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CVI, отд. II, стр. 49—94 и 125—144 (= 1860, августъ и сентябрь). Подписано: К. Ушинскій.

№ 24. **О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.** *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CVIII, отд. I, стр. 49—80 и 157—190 (= 1860, ноябрь и декабрь). Подписано: К. Ушинскій.

Библіографамъ извѣстны отдѣльные оттиски этой статьи: 8°. Изъ Ж. М. Н. П. 1860 г., № 11 и 12.

Отдѣльное изданіе: К. Д. Ушинскій. **О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.** Спб. 1894 г.

Рецензія: Я. Колубовскій, *Философскій Ежегодникъ*. Годъ второй (1894). М. 1896, стр. 264.

1861.

№ 25. Дѣтскій Міръ и Христоматія. Книга для класснаго чтенія, приспособленная къ постепеннымъ умственнымъ упражненіямъ и наглядному знакомству съ предметами природы. (Назначается для дѣтей отъ 8-ми до 12-ти лѣтъ). Составилъ К. Ушинскій. (Съ таблицею рисунковъ). Санктпетербургъ. Въ типографіи товарищества «Общественная польза». 1861 г. VIII (оглавленіе) + XIV (предисловіе) + 365 (Дѣтскій Міръ) + III (объясненіе рисунковъ и опечатки) + IV (оглавленіе къ Христоматіи, съ замѣчаніемъ автора къ отдѣлу IV, на 3-ей страницѣ) + 162 (Христоматія).

Изданіе второе, исправленное и дополненное, съ 4-мя таблицами рисунковъ, въ двухъ частяхъ. Допущена къ употребленію въ первыхъ четырехъ классахъ гимназій и въ уѣздныхъ училищахъ. Цѣна за двѣ части 1 р. 50 к.; для учебныхъ заведеній дѣлается значительная уступка.

Ч. I. Спб. 1861. XVIII (предисловіе къ первому изданію, предисловіе ко второму изданію, «особыя примѣчанія къ статьямъ Дѣтскаго Міра») + IV (оглавленіе) + 148 + 52 + IV.

Ч. II. IV (предисловіе) + V (оглавленіе) + 243 + 75 + II.

Изданіе третье. Ч. I. Спб. 1861 г. (Два предисловія 1-ой части 2-го изданія въ этомъ изданіи слиты въ одно). Ч. II. Спб. 1862 г.

Изданіе четвертое, исправленное и дополненное. Спб. 1863 г. (при обѣихъ частяхъ указаны внесенныя въ нихъ измѣненія).

Дѣтскій Міръ съ рисунками. Книга для класснаго чтенія, приспособленная къ постепеннымъ умственнымъ упражненіямъ и наглядному знакомству съ предметами природы (съ 96 рисунками въ текстѣ и 3 литогр. таблицами). Составилъ К. Ушинскій. (Допущена къ употребленію въ первыхъ четырехъ классахъ гимназій и уѣздныхъ училищъ, а также рекомендована Учебнымъ Комитетомъ, состоящимъ при IV Отдѣленіи Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи, «какъ прекрасное учебное руководство для низшихъ классовъ»). Спб. 1864 г. Стр. II (на второй объявленіе объ условіяхъ продажи у издателя, Якова Павловича Пугачевскаго) + III (предисловіе краткое, вмѣсто выброшеннаго длиннаго [1]) + III (оглавленіе) + 284 + IV (объясне-

[1]) Авторъ предполагалъ вмѣсто предисловія выпустить для учителей особое методическое руководство для занятій по «Дѣтскому Міру».

ніе рисунковъ). На послѣдней страницѣ обертки: «Цѣна 1 р. 50 к. съ пересылкою».

(Изъ предисловія видно, что это **пятое** изданіе, въ которомъ въ первый разъ рисунки введены въ текстъ, отчего повышена и цѣна книги.

Изданіе шестое, окончательно исправленное и дополненное. Спб. 1865 г.

Изданіе седьмое, окончательно исправленное и дополненное, со 105 рисунками въ текстѣ. Спб., 1867. (Въ началѣ I-ой части: «Замѣтка охотникамъ до перепечатокъ»).

Изданіе восьмое, окончательно исправленное и дополненное, со 105 рисунками въ текстѣ. Часть I-я. Спб. 1867. Часть II-я. Спб. 1868. (Въ первой части: «Замѣтки охотникамъ до перепечатокъ»).

Изданіе девятое, окончательно исправленное и дополненное, со 105 рисунками въ текстѣ. Спб. 1869. Ч. I. Стр. III + 195 + 67. Ч. II. Стр. 291 + 88. Допущена къ употребленію въ военныхъ гимназіяхъ и училищахъ, а также рекомендована Учебнымъ Комитетомъ, состоящимъ при IV Отдѣленіи...

Изданіе десятое, окончательно исправленное и дополненное. Спб. 1870. (Совсѣмъ нѣтъ предисловія; сокращена «Замѣтка охотникамъ до перепечатокъ»).

(**Изданіе одиннадцатое** появилось уже послѣ смерти К. Д. Ушинскаго, въ 1871 году, цензурное дозволеніе первой части отъ 6 іюля 1871 г., второй—отъ 7 іюля 1871 года.—Къ концу 1908 года въ обращеніи были: часть 1-я въ **43**-мъ изданіи (Спб. 1908), часть 2-я въ **37**-мъ изданіи (Спб. 1908).

Рецензіи: I. *Московскія Вѣдомости* 1861 г., № 7.—II. *Библіотека для Чтенія* 1861 г. № 1.—III. *Учитель* 1861 г., № 19, стр. 755—760 (Ф. Т(олль)). Перепечатана въ книгѣ: *Наша дѣтская литература*. Ф. Толля. Спб. 1862, стр. 197—208).—IV. *Воспитаніе* 1861, т. IX, № 6, стр. 96—97 (А. Чумиковъ).—V. *Современникъ* 1861 г., № 9, стр. 163—174. VI. *Прибавленіе къ Черниговскимъ Епархіальнымъ Извѣстіямъ* 1862 г., 15 сент., стр. 582—589.—VII. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1867, октябрь, стр. 314 — 320 (Отзывъ Ученаго Комитета М. Н. П.).—VIII. *Народная Школа*, *Библіографическій Листокъ* 1869, августъ, № 4, стр. 4.—IX. *Систематическій обзоръ русской народно-учебной литературы*. Спб. 1878, стр. 198—199.

№ 26. **Воскресныя школы** (Письмо въ провинцію). *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*. Ч. CIX, отд. I, стр. 58—82 (= 1861 г., январь). Подписано: К. Ушинскій.

Отдѣльно: Спб. 1861. Ц. 25 к.

№ 27. **Проектъ учительской семинаріи**. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CIX, отд. I, стр. 118—140 и 191—212 (= 1861 г., февраль и мартъ). Подписано: К. Ушинскій

№ 28. 5-е марта 1861 года. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CIX, особое приложеніе къ 3 й книгѣ, въ началѣ, стр. 1—11 (= 1861 годъ, мартъ). Подписано: К. Ушинскій.

№ 29. Вопросы о народныхъ школахъ. *Сынъ Отечества* 1861, № 18 (30 апрѣля). Подписано К. Ушинскій.

№ 30. Родное Слово. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CX, отд. I, стр. 73—95 (= 1861 г., май). Подписано: К. Ушинскій.

№ 31. Отвѣтъ на рецензію г-на Толля. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія*, ч. CXII, отд. III, стр. 87—106 (= 1861 г., декабрь). Подписано: К. Ушинскій.

1862.

№ 32. Педагогическія сочиненія Н. И. Пирогова. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1862, ч. CXII, отд. III, стр. 105—181 (= 1862, мартъ).

№ 33. Педагогическая поѣздка по Швейцаріи. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1862 г., декабрь, стр. 251—286; 1863 г., часть CXVII, отд. III, январь, 1—48, мартъ, 326—347; часть CXVIII, апрѣль, отд. III, стр. 1—14; часть CXIX, отд. III, стр. 41—60. Подписано: К. У.

Кажется, были и отдѣльные оттиски. См. 279 стр. настоящаго тома.

1863.

№ 34. Педагогическая поѣздка по Швейцаріи. См. № 33.

1864.

№ 35. Чего хотятъ московскіе педагоги? *Голосъ* 1864 г., № 210 (2 августа). Подписано: И.

(Что эта статья принадлежитъ У., видно изъ нѣкоторыхъ указаній, которыя даетъ слѣдующее письмо К. Д. У. къ А. А. Краевскому, находящееся въ числѣ автографовъ ИМПЕРАТОРСКОЙ Публичной Библіотеки:

(Шифръ:) Ушинскій. 1864.

«Милостивый Государь!

Препровождаю Вамъ статейку, которую обѣщалъ, и прошу Васъ покорнѣйше помѣстить ее въ одномъ изъ ближайшихъ номеровъ газеты «Голосъ». Я бы хотѣлъ просмотрѣть корректуру, но если это неудобно, то полагаюсь на редакцію. Впрочемъ, прошу напечатать безъ перемѣны. Я ссылаюсь на послѣдній номеръ «Совр. Лѣт.», но забылъ, какой будетъ это номеръ по счету. Точно также не помню я навѣрное, Мухлинскій

ли называется тотъ сумасшедшій полякъ, который называлъ русскихъ татарами и о которомъ упоминается въ послѣднемъ номерѣ «Совр. Лѣт.». У Васъ этотъ номеръ подъ рукою, а потому прошу Васъ, провѣрьте фамилію и поставить цифру [1]). Я бы очень желалъ, чтобы статья моя напечаталась на видномъ мѣстѣ и по возможности скорѣе, чтобы г. Катковъ не полагалъ, что надъ отвѣтомъ много думали. Прошу Васъ сообщить мнѣ отвѣтъ «Московскихъ Вѣдомостей», если онъ будетъ.

Пріймите увѣреніе въ томъ искреннемъ уваженіи, съ которымъ имѣю честь быть Вашимъ, Милостивый Государь, покорнѣйшимъ слугою

К. Ушинскій.

16. Павловскъ.

Адресъ мой: въ Павловскъ, въ Матросскую слободку, въ Звѣринецкую улицу, дача Выжигина.

Прилагаемый листокъ изъ нѣмецкой книги прошу васъ возвратить.

Статью прошу оставить безъ подписи» [2]).

(На поляхъ противъ сомнительной фамиліи карандашомъ: NB (Духинскій.

Слова: «номеръ «Совр. Лѣт.» подчеркнуты карандашомъ (тамъ, гдѣ У. говоритъ: «Я ссылаюсь здѣсь»...).

Очевидно, это отмѣтки Краевскаго. Фамилія Духинскій, встрѣчающаяся въ статьѣ, и ссылки на «Современную Лѣтопись» и показываютъ, что эта замѣтка принадлежитъ К. Д. У.

(Цифра 16, конечно, означаетъ 16-е іюля).

№ 36. **Родное Слово** для дѣтей младшаго возраста. Годъ первый. Азбука и первая послѣ азбуки книга для чтенія, съ прописями, образцами для первоначальной рисовки и картинками въ текстѣ. Составилъ К. Ушинскій. (Способъ преподаванія по «Родному Слову» объясненъ въ особой книгѣ *для учащихъ*, подъ тѣмъ же заглавіемъ). Санктпетербургъ, въ типографіи Рогальскаго и К°. 1864. Дозволено цензурою. С. Петербургъ, 28 сентября 1864 г. Стр. 30 (прописи и азбука)+73+II (оглавленіе).

Изданіе второе (исправленное и дополненное). Спб., 1865. Допущено къ употребленію въ училищахъ, подвѣдомственныхъ Министерству Народнаго Просвѣщенія. Стр. II (оглавленіе)+24+106. Цѣна 35 коп.

Изданіе третье. Спб. 1866 г.

Изданіе четвертое. Спб. 1867, стр. IV (оглавленіе) + 107.

Изданіе пятое. Спб. 1868. Допущена къ употребленію въ училищахъ, подвѣдомственныхъ Министерству народнаго Просвѣщенія и въ военно-учебныхъ заведеніяхъ.

---

[1]) Такъ! Послѣднія три слова поставлены послѣ сверху строки и очевидно не приведены въ связь съ предыдущими.

[2]) Раньше было написано и зачеркнуто: „Подъ статьей прошу подписать букву Х и К“. Эти буквы зачеркнуты и написано: „К. Х.“ (или У), которыя снова зачеркнуты и написано: „Лучше ничего не подписывать“.

Изданіе шестое. Спб. 1868.
Изданіе седьмое. Спб. 1869.
Изданіе восьмое. Спб. 1870.
Изданіе девятое. Спб. 1870. Дозволено цензурою 14-го августа 1870 г.
Изданіе десятое. Спб. 1870. Дозволено цензурою 7 октября 1870 г. (на первой страницѣ по ошибкѣ напечатано: **девятое** изданіе).
(**Изданіе одиннадцатое** вышло послѣ смерти У.; цензурное дозволеніе 10 февр. 1871 г.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было **137-е** изданіе (Спб. 1908)).

№ 37. **Родное Слово** для дѣтей младшаго возраста. Годъ второй. Вторая послѣ азбуки книга для чтенія, съ картинками въ текстѣ. Составилъ К. Ушинскій. Санктпетербургъ. 1864. Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 5 ноября 1864 года. Типографія Главнаго Артиллерійскаго Управленія. Стр. 156+IV (оглавленіе).
Изданіе второе (исправленное и дополненное). Спб. 1865. Допущено къ употребленію въ училищахъ, подвѣдомственныхъ Министерству Народнаго Просвѣщенія. Стр. IV (оглавленіе)+168. Цѣна 35 коп.
Изданіе третье Спб. 1866.
Изданіе четвертое. Спб. 1867.
Изданіе пятое. Спб. 1868.
Изданіе шестое. Спб. 1869.
Изданіе седьмое. Спб. 1869.
Изданіе восьмое. Спб. 1870.
Изданіе девятое. Спб. 1870.
(**Изданіе десятое.** Спб. 1871 г. вышло послѣ смерти У.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было **121-е** изданіе (Спб. 1908)).

Переводы: **Есть изданіе „Родного Слова“ съ переводомъ на финскій яыкъ.** Спб. 1878. 1880.—Д. Д. Семеновъ говоритъ, что **есть переводъ на армянскій языкъ** (*Образованіе* 1892 г., № 1, стр. 61).
По «Родному Слову», съ указаніемъ на это, составлены **болгарскія книги для класснаго чтенія Д. В. Манчова: «Баштинъ езикъ за дѣтца»**. Нѣсколько выпусковъ, въ которыхъ большая или значительная часть статей взяты изъ книгъ У. Выдержали много изданій.

№ 38. **Родное Слово** (Книга для учащихъ). Совѣты родителямъ и наставникамъ о преподаваніи родного языка по учебнику «Родное Слово». годъ 1-й и 2-й. (Первое изданіе:) Спб. 1864. 8°. 91 стр. 50 коп. Ко 2-му году 10 к.
2-е изданіе, исправленное и дополненное. Спб. 1865. 8°. 98+I (ненумеров.). 40 коп.
3-е изданіе. Спб. 1865. 8°. II+111 стр. 40 коп.
4-е изданіе. Спб. 1867.
5-е изданіе. Спб. 1868. 8°. 2+111 стр. 40 коп.
6-е изданіе. Спб. 186 ?.

7-е изданіе. Спб. 186 ?.

8-е изданіе. Спб. 1870. Ценз. одобр. 3 марта 1870 г.

9-е Изданіе. Спб. 1870. Ценз. одобр. 11 октября 1870 г.

(**Изданіе 10-е** (Спб. 1871) вышло послѣ смерти У.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было **23-е** изданіе (Спб. 1906)).

Рецензіи на 1-й и 2-й годъ «Родного Слова» и «Руководство къ преподаванію по «Родному Слову»: I. *Голосъ* 1864 г. 11 ноября, № 312 (Л. Н. Модзалевскій) и 1869 г., № 328.—II. *Книжный Вѣстникъ* 1865 г., № 1, стр. 8.—III. *День* 1865 г., № 25 (О. Миллеръ).—IV. *Библіотека для Чтенія* 1865 г., № 2, январь, книга 2, стр. 14—24 (Е. Э—нъ).—V. *Учитель* 1865 г., т. V, № 18, стр. 682—684.—VI. *Циркуляръ по управленію Одесскимъ Учебнымъ Округомъ* 1865 г., № 2 (В. Варенцовъ).—VII. *Журналъ для Родителей и Наставниковъ* 1865 г., № 4, стр. 46.—VIII. *Народная Школа* 1869 г., № 1, стр. 19.—IX. *Народная Школа, Библіографическій листокъ* 1869 г., № 3, іюнь, стр. 7.—X. *Народная школа* 1870 г., № 1.—XI. *Народная Школа, Библіографическій Листокъ* при 4 № 1870 г., № 1, стр. 3.—XII. *Владимірскія Епархіальныя Вѣдомости* 1871 г., № 8, стр. 202—212 (А. Бѣлоцвѣтовъ).—XIII. *Семья и Школа* 1877 г., № 8, стр. 77 (С. Миропольскій о книгѣ для учащихъ); № 11 стр. 406—408 (онъ же о 1-мъ и 2-мъ годѣ «Родного Слова»).—XIV. *Учебно-Воспитательная библіотека.* М. 1876 г. Т. I. часть I, стр. 82—99 (Л. Поливановъ), 316 (онъ же).—XV. *Систематическій обзоръ русской народно-учебной литературы.* Спб. 1878, стр. 151—152, 162—163, 190—191.—XVI. *Церковно-Общественный Вѣстникъ* 1880 г., № 80 (Л. Н. Модзалевскій).—XVII. *Русскій Начальный Учитель* 1902 г., № 8—9 (Рецензія на 123 е изданіе 1-го года «Родного Слова».

№ 39. **О первоначальномъ преподаваніи русскаго языка.** *Педагогическій Сборникъ* 1864 г., кн. 1, стр. 19—29; кн. 2, стр. 117—127 (неоффиц.). Подписано: К. У.

(Что эта статья принадлежитъ У. видно изъ сноски къ XV гл. «Главнѣйшія черты человѣческаго организма»: *Педагогическій Сборникъ* 1866 г., мартъ, стр. 241. См. стр. 211 настоящаго тома).

№ 40. **Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія.** Предисловіе (стр. 1—2) [1]). **Глава I.** (Стр. 2—6). Слово *воспитаніе.* Оно примѣнимо только къ организмамъ. Что такое организмъ и органическое развитіе? Существенныя принадлежности организма. Два главные вида организмовъ: *единичные* и *общественные.* **Глава II** (стр. 6—13). Организмъ растительный; его сущность и существенныя принадлежности; матерьялъ растительнаго раз-

---

[1]) При обозначеніи страницъ сочиненія «Главнѣйшія черты»... имѣется въ виду всегда отдѣлъ II, «часть неоффиціальная».

витія организмовъ. Понятіе пищи. Органическія и неорганическія соединенія. Процессъ питанія. Необходимыя условія питанія. Возможность воспитательнаго вліянія на растительный процессъ. **Глава III** (стр. 14—19). Животный организмъ; его существенная особенность; жизнь и нервный организмъ; отношеніе нервнаго организма къ растительному въ животныхъ. Видоизмѣненіе питательнаго процесса въ животномъ организмѣ. Значеніе желудка въ животномъ организмѣ. Общія понятія о крови и кровообращеніи. Необходимость возобновленія животнаго организма. *Педагогическій Сборникъ* 1864 г., октябрь, стр. 1—19 (это *первая* книжка журнала) [1]).

Глава IV (стр. 95—100). Необходимость подновленія животнаго организма. Отношеніе между истощеніемъ тѣла жизненною дѣятельностью и его питаніемъ. Необходимость нервной дѣятельности для здороваго состоянія организма. Вліяніе воспитанія на развитіе животнаго организма черезъ посредство нервной дѣятельности. Условія, сопровождающія возобновленіе организма. **Глава V** (стр. 100—105). Условія возобновительнаго процесса въ животномъ организмѣ. Основанія необходимости временнаго отдыха той или другой отрасли нервнаго процесса; основанія необходимости перемѣнъ занятій; основаніе необходимости сна. **Глава VI** (стр. 105—116). Нервный организмъ. Его устройство. Нервныя волокна и нервные центры. Отношеніе между ними. Необходимость питанія нерва. Гипотеза объясненія причинъ ощущенія. Несостоятельность этихъ гипотезъ. *Педагогическій Сборникъ* 1864 г., ноябрь, стр. 95—116.

1865.

№ 41. **Одна изъ темныхъ сторонъ германскаго воспитанія.** *Голосъ* 1865 г., № 63. Подписано: К. Ушинскій.

Отдѣльно: Спб. 1865, 16°, 20 стр. Цензурное дозволеніе отъ 4 марта 1865 г.

№ 42. **Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія.** Глава VII (стр. 537—552). Участіе нервной системы въ безсознательной дѣятельности человѣка. Психическая усталость и ея физіологическая причина. Ненормальная дѣятельность нервовъ. Рефлексы. Механичность ихъ. Процессъ, задерживающій рефлексы. Рефлективность въ человѣческой дѣятельности. Безполезность и вредъ рефлективной дѣятельности раздраженной нервной системы. Грѣхи воспитанія вообще и русскаго въ особенности, въ отношеніи нервнаго организма дѣтей. Нѣкоторыя педагогическія правила. *Педагогическій*

---

[1]) Всѣ статьи «Педагогической Антропологіи», напечатанныя въ *Педагогическомъ Сборникѣ*, подписаны (К. Ушинскій). Мы печатаемъ, однако, подпись только тамъ, гдѣ она соединена съ датою и указаніемъ мѣста, что можетъ пригодиться для біографіи У.

Сборникъ 1865 г., апрѣль. Подписано: Ницца. 27—15 мар. 1865 г. К. Ушинскій.

Глава VIII (стр. 629—649). Привычка. Различныя категоріи привычекъ. Еще о рефлексахъ. Опроверженіе мнѣній Льюиса и Вундта. Машинальность рефлексовъ. Гипотеза установленія рефлективныхъ привычекъ. Почему трудно искореняются привычки. Привычки у младенцевъ и стариковъ. Первыя привычки у человѣка. Важное значеніе первыхъ привычекъ. *Педагогическій Сборникъ* 1865 г., май.

Глава IX (стр. 791—809). Наслѣдственность привычекъ. Мнѣнія Льюиса и Дарвина. Сходство привычекъ съ инстинктами и объясненіе происхожденія инстинктовъ наслѣдственными привычками. Истинная и ложная сторона этого мнѣнія. Невозможность объясненія инстинктивныхъ дѣйствій сознательными процессами. Странное противорѣчіе физіологовъ. Наслѣдственность мимики. Нравственное значеніе привычекъ. Борьба съ привычками. Характеры природные и искусственные. Народный характеръ. Христіанскіе принципы въ характерахъ и матеріалистическія идеи въ умахъ. *Педагогическій Сборникъ* 1865 г., іюль. Подписано К. Ушинскій. Гейдельбергъ. 1 мая 1865 г.

Глава X (стр. 1037—1053). Педагогическое значеніе привычекъ и навыковъ. Средства, которыми укореняются привычки. Средства, которыми онѣ искореняются. Значеніе наградъ и наказаній въ этомъ отношеніи. На чемъ основывается право взрослыхъ сообщать дѣтямъ привычки и давать направленіе ихъ характерамъ. Привычки и навыки въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ. *Педагогическій Сборникъ* 1865 г., октябрь.

Глава XI (стр. 1131—1152). Память. Пробный камень психологической системы. Краткій обзоръ мнѣній о памяти. Аристотелевское раздѣленіе душевныхъ способностей. Невыгодное положеніе психологіи между науками философскими и опытными. Что сдѣлали для психологіи вообще Вольфъ, Кантъ, Шеллингисты и Гегелисты. Ихъ объясненіе акта памяти. Объясненіе Гербарта и Бенеке. Недостаточность этихъ объясненій. Невозможность полнаго законченнаго объясненія акта памяти. *Педагогическій Сборникъ* 1865 г., ноябрь.

Глава XII (стр. 1235—1258). Память—способность животнаго организма. Два элемента всякаго акта памяти. Элементъ *безсознательный*. Общее вліяніе нервнаго организма на память. Вліяніе возраста, здоровья, утомленія. Память въ привычкѣ и привычка въ памяти. Участіе органовъ движенія въ актѣ памяти. Участіе голосового органа, слухового, органа зрѣнія. Соединенное участіе всѣхъ органовъ чувствъ въ актѣ памяти. *Педагогическія* приложенія. Природныя особенности въ памяти у различныхъ лицъ. Что такое *слѣдъ* по нашему опредѣленію. Отличіе *нашего слѣда* отъ бенековскаго. Громадная роль привычки въ жизни человѣка. *Педагогическій Сборникъ* 1865 г., декабрь.

1866.

№ 43. **Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія. Глава XIII** (стр. 1—34). Простѣйшій актъ воспоминанія. Объясненія чувства, сопровождающаго этотъ актъ. Невозможность абсолютно единичныхъ представленій. Почему въ актѣ памяти подобное сливается съ подобнымъ и повтореніе ощущенія усиливаетъ его слѣдъ. Ассоціаціи слѣдовъ вообще. Ассоціаціи по противоположности, по частному сходству, по времени, по мѣсту, разсудочныя, по чувству, духовныя. Взаимныя отношенія между ними. Участіе сознанія въ актѣ памяти. Необходимость вниманія при актѣ памяти. Участіе разсудка. Главный процессъ психической жизни. Природа памяти. *Педагогическій Сборникъ* 1866 г., январь.

Глава XIV (стр. 119—149). Забвеніе. Есть ли абсолютное забвеніе? Причины релятивнаго забвенія. Забвеніе привычекъ младенчества. Постепенное развитіе памяти въ младенцѣ. Каковы первыя ощущенія младенца и дальнѣйшее ихъ развитіе. Почему мы не сохраняемъ воспоминаній изъ младенческой жизни. Особенности памяти отроческаго возраста. Блестящій періодъ памяти. Память юности, зрѣлаго возраста и старости. Общій очеркъ дѣятельности памяти. Что такое память? окончательный выводъ. Психическое, нравственное и педагогическое значеніе памяти. *Педагогическій Сборникъ* 1866, февраль. Подписано: Веве. 1 декабря 1865 г. К. Ушинскій.

Глава XV (стр. 203—241). *Педагогическія приложенія анализа памяти.* Три способа заучиванія по Канту. Школа схоластическая и разсудочная. Сократическій способъ преподаванія. Отдѣльныя педагогическія правила: здоровое состояніе нервовъ; прочность первопачальныхъ ассоціацій; два рода повторенія, повтореніе предупреждающее и пополняющее; возбужденіе вниманія; вліяніе самоувѣренности на память; большіе и вообще домашніе уроки; постепенное развитіе трехъ родовъ памяти; передѣлка наукъ въ учебники; настоятельность вопроса объ относительной пользѣ знаній; посредственно и непосредственно полезныя знанія; педагогическія правила, вытекающія изъ нравственнаго значенія того, что мы помнимъ. *Педагогическій Сборникъ* 1866, мартъ.

№ 44. **Цвѣты Московской педагогіи на Петербургской почвѣ** (статья первая). *Отечественныя Записки* 1866 г., октябрь, № 20, т. 168, отд. I, стр. 687—712. Не подписано. Продолженія не было.

№ 45. **Вопросъ о душѣ въ его современномъ состояніи. Отрывокъ изъ педагогической антропологіи.** *Отечественныя Записки* 1866 г., ноябрь, книжка 1, стр. 74—98; ноябрь, книжка вторая, стр. 213—240; декабрь, книжка первая, стр. 410—443. Подписано: К. Ушинскій.

1867.

№ 46. **Разсудочный процессъ** (стр. 712—728). I. (Стр. 712—714). I. Образованіе понятій (стр. 714—728). *Педагогическій Сборникъ* 1867 г., августъ.

II. 2. Сужденіе. 3. Умозаключеніе. 4. Постиженіе предметовъ и ихъ отношеній. 5. Постиженіе законовъ явленій. 6. Постройка научныхъ системъ и правилъ для жизни и дѣятельности. *Педагогическій Сборникъ* 1867 г., сентябрь, 743—770.

III. 1. Вліяніе внѣшнихъ чувствъ. 2. Вліяніе вниманія. 3. Вліяніе памяти. 4. Вліяніе процесса воображенія. 5. Вліяніе воли. 6. Вліяніе внутренняго чувства. 7. Вліяніе духовныхъ способностей человѣка. *Педагогическій Сборникъ* 1867, октябрь, 817—840.

1868.

№ 47. **Голодъ въ Россіи** (Письмо къ редактору). *Голосъ* 1868 г., № 17, Внутреннія новости. Подписано: К. У.

(Принадлежность статьи К. Д. Ушинскому указывается А. Ѳ. Фролковымъ, хотя въ его указаніи есть неточность: названъ 1867 годъ, въ которомъ никакихъ статей о голодѣ въ *Голосѣ* не было).

№ 48. **Необходимость ремесленныхъ школъ въ столицахъ**. *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1868 г., № 103. Подписано: К. Ушинскій.

№ 49. **О чувствованіяхъ. Глава I.** Физіологическая теорія чувствованій. Механическая, или математическая теорія чувствованій. Философическая теорія чувствованій. *Педагогическій Сборникъ* 1868 г., апрѣль, 379—414.

Глава II. Стремленіе. *Педагогическій Сборникъ* 1868 г., іюнь. 663—692.

Практическое значеніе чувствованій и ихъ воплощеніе (страницы 2053—2064). *Педагогическій Сборникъ* 1868 года, ноябрь.

О чувствованіяхъ. Глава XVI (!), стр. 2137—2142. Отдѣленіе чувствованій отъ желаній и душевныхъ чувственныхъ состояній. **Глава XVII.** 2142—2149. Переходъ чувствованій въ чувственныя состоянія души. **Глава XVIII**, 2149—2152. Выдѣленіе душевныхъ чувствованій и ихъ раздѣленіе. *Педагогическій Сборникъ* 1868 г., декабрь, 2137—2152.

№ 50. **Человѣкъ какъ предметъ воспитанія. Опытъ педагогической антропологіи.** Константина Ушинскаго. Томъ первый. С.-Петербургъ. Въ типографіи Ф. С. Сущинскаго. 1868. Стр. IV (непумер.) + VII (оглавленіе) + L (предисловіе) + 562. Цѣна 2 руб. 50 коп.

(**Второе изданіе**, «исправленное самимъ авторомъ», Спб. 1871, вышло послѣ смерти У.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было **11-е** изданіе (Спб. 1907)).

Рецензіи: I. *Педагогическій Сборникъ* 1868 г., январь, стр. 121.—II. *Вѣстникъ Европы* 1868 г., № 2 (обертка).—III. *Дѣло* 1868 г. № 2.—IV. *Отечественныя Записки* 1868 г., № 4, стр. 184—197.—V. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1868 г., т. CXXXVIII, май, стр. 573—610 (М. Владиславлевъ).—VI. *Голосъ* 1868 г., № 233.

1869.

№ 51. **Философскій диспутъ въ С.-Петербургскомъ университетѣ.** *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1869 года, № 15. Подписано: К. Ушинскій. 14 января.

№ 52. **По поводу послѣдняго диспута въ санктпетербургскомъ университетѣ** (письмо въ редакцію). *Голосъ* 1869 г., № 17. Подписано: К. Ушинскій.

№ 53. **О чувствованіяхъ. Глава XIX**, 1—12. Виды *душевно-сердечныхъ* чувствованій: 1) удовольствіе и неудовольствіе. **Глава XX**, 12—22. Виды *душевно-сердечныхъ* чувствованій: 2) чувствованіе влеченія и отвращенія. *Педагогическій Сборникъ* 1869 г., январь, стр. 1—22.

Глава XXI, стр. 105—118. Виды *душевно-сердечныхъ* чувствованій. 3) гнѣвъ и доброта. *Педагогическій Сборникъ* 1869 года, февраль.

№ 54. **Человѣкъ какъ предметъ воспитанія...** Т. II. Спб. 1869. (**Второе изданіе** вышло послѣ смерти У. Спб. 1871 г.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было **11 е** изданіе (Спб. 1905)).

Рецензіи на II-й томъ и на оба вмѣстѣ: I. *Вѣстникъ Европы* 1869 г., № 5 (обертка).—II. *Голосъ* 1869 г., № 141.—III *Народная Школа* 1869, № 8, стр. 65.—IV. *Учитель* 1870 г., № 19, стр. 605—621.—V. *Недѣля* 1871, № 14, стр. 470—471.—VI. *Дѣтскій Садъ* 1872, № 1—12 (М. Цебрикова. Воспитаніе души и ея силъ. Опытъ педагогической антропологіи К. Ушинскаго).—VII. Н. Х. Весселъ. Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ. Спб. 1873 г., т. I, стр. 597—598.—VIII. *Семья и Школа* 1874 г., № 11, книга 2, стр. 273—302 и 1875 г., № 2, книга 2, стр. 77—107 (Н. Дебольскій. Опытъ разрѣшенія нѣкоторыхъ психологическихъ вопросовъ) и 1875 г., № 3, книга 2, стр. 149—162.—IX. *Систематическій обзоръ русской народно-учебной литературы.* Спб. 1878, стр. 30—31.—X. *Книга о книгахъ...* подъ редакціею Н. Н. Янжула. Ч. I. М. 1892, стр. 23.

1870.

№ 55. **Роднос Слово.** Годъ третій. Отдѣлъ первый—граматическій. Первоначальная практическая грамматика съ хрестоматіею. Составилъ

К. Ушинскій. Изданіе первое. Спб. 1870. Стр. VI (оглавленіе)+226. Цѣна 60 коп.

Изданіе второе. Спб. 1870. Стр. VI+224.

(3-е изданіе вышло послѣ смерти К. Д. У. Спб. 1871.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было 23-е изданіе (Спб. 1907)).

№ 56. **Руководство къ преподаванію по «Родному Слову».** Часть II (приложеніе къ I-му отдѣлу *третьяго* года «Родного Слова», къ практической грамматикѣ). Спб. 1870 г.

Изданіе второе. Спб. 1870 (Цензурное дозволеніе 9-го мая 1870 г.—Къ концу 1908 года въ обращеніи было 12-е изданіе (Спб. 1908)).

Рецензіи на 3-й годъ «Родного Слова»: I. *Учитель* 1870 г., № 11—12, стр. 363—392 (Е. Кемницъ).—II. *Библіографическій Листокъ* (приложеніе къ 4 № журнала *Народная Школа* 1870 г.) № 1, стр. 3.—III. *Систематическій обзоръ русской народно-учебной литературы.* Спб. 1878 г., стр. 190—191.

№ 57. **Объявленіе отъ К. Ушинскаго о выпискѣ его книгъ.** *Народная Школа* 1870, № 4.

№ 58. **Общій взглядъ на возникновеніе нашихъ народныхъ школъ.** *Народная Школа* 1870, № 5, стр. 6—16. Подписано: К. Д. Ушинскій.

Труды К. Д. Ушинскаго, вышедшіе послѣ его смерти.

№ 59. **Азбука** изъ «Родного Слова». Спб. 1874. Было нѣсколько изданій.

№ 60. **Собраніе педагогическихъ сочиненій К. Д. Ушинскаго.** Спб. 1875. (Сюда вошли статьи: о пользѣ педагогической литературы.—О народности въ общественномъ воспитаніи.—Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ.—Трудъ его въ психическомъ и воспитательномъ значеніи.—Воскресныя школы. — Родное Слово. — О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.—5-е марта 1861 года.—Проектъ учительской семинаріи.—Педагогическая поѣздка по Швейцаріи. — Педагогическія сочиненія Н. И. Пирогова. — Общій взглядъ на возникновеніе нашихъ народныхъ школъ.—Цвѣты московской педагогіи на петербургской почвѣ.—Отвѣтъ на рецензію г-на Толля).

Второе изданіе. Спб. 1905.

Болгарскій переводъ: А. В. Шулговскій. Избрани педагогически съчинения на Константина Димитриевичъ Ушинскій. Съ приложение на биография-та му. Прѣвелъ отъ русски... Севлиево. 1894 г. XXXIII+400 (Переведена большая часть статей изданія 1875 года).

Рецензіи: I. *Учебно-воспитательная библіотека.* Т. I, ч. 1, стр. 115—136, также: 1—24 (Е. Марковъ). М. 1876. — II. *Народная Школа* 1877, № 10, стр. 57—58 (С. Миропольскій).—III. *Си-*

стематическій обзоръ русской народно-учебной литературы. Спб. 1878, стр. 33—34.—IV. *Книга о книгахъ...* подъ редакціею И. И. Янжула. Ч. I. М. 1892, стр. 36.

№ 61. **Человѣкъ какъ предметъ воспитанія.** Опытъ педагогической антропологіи Константина Ушинскаго. Изд. 8 е, сокращенное подъ редакціею К. К. Сентъ-Илера и Л. П. Модзалевскаго Спб. 1894.

(Къ концу 1908 года въ обращеніи было 12-е изданіе (Спб. 1907)).

Рецензіи: I. *Вѣстникъ Европы* 1894 г., № 2 (на обложкѣ).—II. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1894 г., № 3, стр. 184—185 (П. П. Страховъ). — III. *Сѣверный Вѣстникъ* 1894 г., № 7, отд. II, стр. 44. — IV. *Русская Мысль* 1894 г., № 8.—V. *Вѣстникъ Воспитанія* 1894 г., № 6, стр. 179—208 (Проф. Пр. Скворцовъ: «К. Ушинскій, какъ психологъ»).—VI. *Русская Школа* 1895 г., № 3, стр. 184—190.—VII. Я. Колубовскій. *Философскій Ежегодникъ.* Годъ второй (1894). М. 1896, стр. 264—265.

№ 62. **Программа педагогики, составленная Ушинскимъ для женскихъ учебныхъ заведеній.**

Напечатана по рукописи Д. Д. Семенова, въ книгѣ: *Памяти Константина Дмитріевича Ушинскаго.* Спб. 1896, стр. 135—150. См. также: Фролковъ, № 120, стр. 35.

№ 63. **Замѣтки К. Д. Ушинскаго, относящіяся къ чистотѣ русскаго языка.** Напечатано тамъ же, стр. 163—164.

№ 64. **Собраніе неизданныхъ сочиненій К. Д. Ушинскаго. Матеріалы для Педагогической Антропологіи, т. III и матеріалы для біографіи. Спб. 1908.** (Съ портретомъ У. 1859 г. и снимками съ рукописей). (Здѣсь помѣщены: Матеріалы для Педагогической Антропологіи, т. III.—Дневникъ, относящійся къ гимназическимъ годамъ.—Дневникъ, относящійся къ университетскимъ годамъ. — Отрывки изъ дневника 1849 года.—Лекціи, читанныя К. Д. Ушинскимъ въ Ярославскомъ Лицеѣ (1846—1848).— Письма о воспитаніи русскаго Наслѣдника).

Письма К. Д. Ушинскаго, появившіяся въ печати послѣ его смерти.

№ 65. **Къ біографіи К. Д. Ушинскаго. Выдержки изъ его частной переписки** (25 писемъ Ушинскаго къ Л. Модзалевскому). *Русская Школа* 1893, № 7—8, стр. 57. Сравн. *Вѣстникъ Воспитанія* 1894 г., № 3, стр. 219.

№ 66. **(Письма К. Д. Ушинскаго къ барону Н. А. Корфу).**

Въ книгѣ: М. Л. Песковскій. *Баронъ Николай Александровичъ Корфъ въ письмахъ къ нему разныхъ лицъ.* Спб. 1895 г., стр. 78—85 (6 писемъ).

№ 67. **(Письма К. Д. Ушинскаго къ М. И. Семевскому).**
Въ книгѣ: В. В. Тимощукъ. *М. И. Семевскій*... Спб. 1896. Приложенія, стр. 30—34, №№ писемъ XXXVI—XXXVIII.

№ 68. **(Письма К. Д. Ушинскаго къ М. П. Леонтьевой).**
Въ книгѣ: З. Е. Мордвинова. *Статсъ-дама Марія Павловна Леонтьева.* Спб. 1902 (два письма, стр. 180 и 183).

№ 69. См. также № 133, гдѣ находятся письма У. къ А. В. Старчевскому.

Списокъ статей о К. Д. Ушинскомъ.

Біографіи, воспоминанія, замѣтки о личности, дѣятельности и трудахъ его [1]).

1857—1907 г.г.

1857.

№ 1. Фельетонъ. Русская литература. *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1857 г., № 171.

1858.

. . . . . .

1859.

. . . . . .

1860.

№ 2. Преобразованіе «Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія». *Русскій Педагогическій Вѣстникъ* 1860 г., т. III, стр. 354—355.

№ 3. О. Мильчевскій. «О Трудѣ» г. Ушинскаго, помѣщенномъ въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія» за іюль 1860 г. *Русскій Педагогическій Вѣстникъ* 1860 г., т. IV, стр. 250—255.

№ 4. В. Стоюнинъ. Новая программа «Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія». *Воспитаніе* 1860 г., т. VIII, кн. 12, отд. II, стр. 170—179.

1861.

№ 5. Объявленіе о продажѣ перваго изданія «Дѣтскаго Міра» (ц. 1 р. 80 коп., съ пересылкою 2 р. 30 коп.). *Учитель* 1861 г., № 4 (16 февраля).

---

[1]) Въ этотъ списокъ внесены также извѣстія объ учрежденіяхъ имени К. Д. Ушинскаго: преміяхъ, школахъ, курсахъ, комиссіяхъ, библіотекахъ и т. п., а также и о чествованіяхъ его памяти.

№ 6. П. А. Піотровскій. I. Погоня за лучшимъ. Критическіе очерки. II. Мотивы общественнаго образованія (По поводу педагогическихъ статей г. Ушинскаго). *Современникъ* 1861 г., т. 87, № 5, стр. 118. III. № 6, стр. 291.

№ 7. Обзоръ наиболѣе замѣчательныхъ педагогическихъ статей за февраль мѣсяцъ 1861 г. *Русскій Педагогическій Вѣстникъ* 1861 г., № 6. Объ У. стр. 69—70.

№ 8. «Дѣтскій Міръ и Христоматія». Одобреніе: *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1861 г., № 9, часть оффиц., стр. 164.

№ 9. А. Филоновъ. О чтеніи и библіотекахъ. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1861 г., сентябрь, отд. I, стр. 205 (Замѣчаніе о «Дѣтскомъ Мірѣ» У.).

№ 10. «Дѣтскій Міръ». Объявленіе о 3-мъ изданіи. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1861 г., № 12.

1862.

№ 11. Объявленіе о книгѣ: «Дѣтскій Міръ и Хрестоматія». *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1862 г., № 3.

№ 12. Д. Семеновъ. Первый годъ занятій объяснительнымъ чтеніемъ и наглядньмъ обученіемъ по книгѣ «Дѣтскій Міръ». *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1862 г., № 4. Отдѣльно: Спб. (1862).

№ 13. А. Радонежскій. Два года занятій въ педагогическомъ отдѣленіи при Новочеркасской гимназіи. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1862 г., № 12. Объ У. стр. 305—306.

№ 14. Объ общественной дѣятельности на поприщѣ народнаго образованія. *Ясная Поляна* 1862 г., августъ. Объ У. стр. 41—56.

1863.

№ 15. Объявленіе о продажѣ 4-го изданія «Дѣтскаго Міра» при посредствѣ Д. Семенова. *Учитель* 1863 г., *Справочный листокъ*, 42 стр.

1864.

№ 16. В. Лядовъ. Историческій очеркъ столѣтней жизни Императорскаго Воспитательнаго Общества Благородныхъ Дѣвицъ и Санктпетербургскаго Александровскаго училища. Спб. 1864.

№ 17. Д. Семеновъ. Столѣтіе Смольнаго монастыря. *Отечественныя Записки* 1864 г., № 5. См. особенно стр. 405—409.

№ 18. Протоколъ засѣданія Спб. педагогическаго собранія 19 сент. 1864 г. *Учитель* 1864 г., стр. 775—6.

№ 19. Протоколъ засѣданія Спб. педагогическаго собранія 3 октября 1864 г. *Учитель* 1864 г., стр. 811.

№ 20. Отчетъ о дѣятельности Спб. педагогическаго собранія за 1863—1864 годъ. *Учитель* 1864 г., стр. 812.

№ 21. Протоколъ засѣданія Спб. педагогическаго собранія 7 ноября 1864 г. *Учитель* 1864 г., стр. 845.

№ 22. Объявленіе о новыхъ книгахъ К. Ушинскаго: «Родное Слово», годъ I и II и «Книга для учащихъ». *Голосъ* 1864 г., № 308, 7 ноября.

№ 23. И. Г. Помяловскій. Повѣсти, разсказы и очерки. Т. I. Съ портретомъ и біографіею. Спб. 1865. Объ У. въ біографіи стр. XXXVI.

1865.

№ 24. Педагогическое Собраніе въ Петербургѣ. *Голосъ* 1865 г., № 36.

№ 25. Чему учить въ народныхъ школахъ. *Голосъ* 1865 г., № 166.

№ 26. Книга для чтенія И. Бенедиктова. *Учитель* 1865 г., стр. 517 (Отзывъ Лебедева, въ которомъ говорится о значительныхъ заимствованіяхъ изъ «Дѣтскаго Міра»).

№ 27. О той же книгѣ отзывъ проф. И. Лавровскаго, составленный по порученію попечителя (Харьковскаго) учебнаго округа. *Журналъ для Родителей и Наставниковъ* 1865 г., № 7, стр. 89—91. (Здѣсь говорится о книгѣ Бенедиктова, что она «почти вся набрана изъ статей «Дѣтскаго Міра» Ушинскаго и «Книги для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ» Паульсона»).

№ 28. (Упоминаніе объ У. въ годовомъ отчетѣ Спб. педагогическаго собранія за 1864—1865 годъ). *Учитель* 1865 г., 917 стр.

1866.

. . . . . .

1867.

№ 29. Е . . . . . ва. Наше обученіе грамотѣ. *Голосъ* 1867 г., № 183.

№ 30. А. Филоновъ. Плоды педагогическаго озлобленія (Отвѣтъ на ст. «Цвѣты Московской педагогіи»...). *Современный Листокъ* 1867 г., № 28—32. Отдѣльно: Спб. 1867.

1868.

№ 31. Безотлагательная нужда помочь голодающимъ (Передовая статья по поводу письма К. У.) *Голосъ* 1868 г., № 17.

№ 32. А. Слѣпцовъ. Гдѣ искать основаній здравой педагогикѣ. *Современное Обозрѣніе* 1868 г., № 2.

№ 33. Аганіевъ, Аганій, свящ. Новая школа. Наставленіе какъ въ русскихъ школахъ иностранныхъ поселенцевъ обучать по «Родному Слову» Ушинскаго... Екатеринославль. 1868.

№ 34. Свящ. П. Блиновъ. О способахъ обученія предметамъ учебнаго курса начальныхъ народныхъ училищъ. Вятка. 1868. Объ У. стр. 16, 17 и др.

№ 35. Отчетъ члена Александровскаго уѣзднаго училищнаго совѣта барона Н. А. Корфа 1868 года. Екатеринославъ. 1868 г. Объ У. стр. 158—164, 289—299 и др.

1869.

№ 36. Петербургская хроника. Диспутъ въ санктпетербургскомъ университетѣ. *Голосъ* 1869 г., № 14.

№ 37. (О диспутѣ Владиславлева). *Биржевыя Вѣдомости* 1869 г., № 13.

№ 38. (О томъ же). *Космосъ* 1869 г., № 5.

№ 39. (О томъ же). *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1869 г., № 15, также № 19 («Недѣльные очерки»).

№ 40. (О томъ же). *Дѣло* 1869 г., № 2, с. 153 и дал. (Внутреннее обозрѣніе).

№ 41. О. П. Мѣдниковъ и М. И. Семевскій. Обзоръ дѣятельности Петербургскаго педагогическаго собранія съ 1859 по 1867 г. *Лѣтопись С.-Петербургскаго педагогическаго общества* (Приложеніе къ журналу «Народная Школа» 1869 г., № 9).

№ 42. Книги для народныхъ школъ и для народа. *Голосъ* 1869 г., № 328.

№ 43. М. Милићевић. Како се учи књига, по Паулзону, Ушинском и др. Београд. 1869.

1870.

№ 44. Юркевичъ. Планъ и силы для начальной школы. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1870 г., № 3 и 4. Объ У. стр. 19 и дальше.

№ 45. П. П. Столпянскій. Дневникъ сельской школы... Спб. 1870 г. (Ср. *Народная Школа* 1871 г., № 5, стр. 66—67).

№ 46. Грушевскій. Обзоръ русскихъ азбукъ. *Циркуляръ по Управленію Кавказскимъ учебнымъ округомъ* 1870 г., № 6 и 7, стр. 23—41 и 13—35.

№ 47. В. Чижовъ. Родные напѣвы, для развитія слуха и голоса, по «Родному Слову» К. Ушинскаго. Годъ первый. Прилож. къ *Народной Школѣ* и отдѣльно. Спб. 1870 г.

№ 48. Некрологъ К. Д. Ушинскаго. Статья М. Б—аго. *Одесскій Вѣстникъ* 1870 г., № 281.

№ 49. Кн. В. Д. По поводу кончины К. Д. Ушинскаго. *Одесскій Вѣстникъ* 1870 г., № 283, 29-го декабря.

№ 50. М. Л. Некрологъ (К. Д. Ушинскаго). *Педагогическій Сборникъ* 1870 г., № 12, 1331 стр.

№ 51. П. Зарницкій. Публичныя педагогическія лекціи о преподаваніи въ школахъ для солдатъ. Казань. 1870. Объ У. стр. 190.

№ 52. Отчетъ члена Александровскаго уѣзднаго училищнаго совѣта, барона П. А. Корфа, за 1869—1870 учебный годъ. Екатеринославъ. 1870. Объ У. стр. 118—120.

№ 53. Баронъ П. А. Корфъ. Русская начальная школа. Руководство для земскихъ гласныхъ и учителей сельскихъ школъ. Спб. 1870. Объ У. въ разныхъ мѣстахъ.

1871.

№ 54. П. Чечетъ. Къ некрологу К. Д. Ушинскаго. *Одесскій Вѣстникъ* 1871 г., № 6.

№ 55. О перенесеніи тѣла... К. Д. Ушинскаго... *Новороссійскій Телеграфъ* 1871 г., № 7, 10-го января. Перепечатка предыдущаго №.

№ 56. (Некрологъ К. Д. Ушинскаго). *Иллюстрированная Газета* 1871 г., № 2.

№ 57. (Номиновеніе К. Д. У.). *Голосъ* 1871 г., 19 января.

№ 58. О. Мѣдниковъ. Некрологъ (К. Д. Ушинскаго). *Народная Школа* 1871 г., № 1, стр. 48—50.

№ 59. Некрологъ (К. Д. Ушинскаго). *Педагогическій Листокъ* 1871 г., № 1, стр. 59.

№ 60. (Рѣчи, произнесенныя при выносѣ тѣла К. Д. Ушинскаго, М. Павловскаго и Т. Роскова). *Сынъ Отечества* 1871 г., № 16, 20-го января (Перепечатка изъ «Одесскаго Вѣстника»).

№ 61. Протоіерей М. Павловскій. Рѣчь при гробѣ К. Ушинскаго. *Херсонскія Епархіальныя Вѣдомости* 1871 г., № 1, стр. 21—23. (Перепечатана въ книгѣ А. Фролкова объ У. (№ 97), стр. 57).

№ 62. К. Д. Ушинскій. Некрологъ. *Семья и Школа* 1871 г., февраль, книга 2, стр. 160—162.

№ 63. А. Гривинъ. По поводу смерти г. Ушинскаго. *Донскія Войсковыя Вѣдомости* 1871, № 17.

№ 64. П. Деркачевъ. Добрая встрѣча съ Ушинскимъ. *Новороссійскій Телеграфъ* 1871, № 11.

№ 65. Ю. Рехневскій. К. Д. Ушинскій. *Вѣстникъ Европы* 1871 г., № 2.

№ 66 (Замѣтка редакціи «Вѣстника Европы» о книгахъ Ушинскаго). *Вѣстникъ Европы* 1871 г., № 2, стр. 892—893.

№ 67. В. Стоюнинъ. К. Д. Ушинскій. *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1871 г., № 49.

№ 68. К. Д. Ушинскій и его педагогическая дѣятельность. *Сіяніе* 1871 г., т. I. № 16, стр. 256—259.

№ 69. К. Д. Ушинскій. Біографическій очеркъ. *Сынъ Отечества* (будній №) 1871, № 52.

№ 70. К. Сентъ-Илеръ. Педагогическіе курсы при второй военной гимназіи. *Педагогическій Сборникъ* 1871 г., № 2. Объ У. стр. 155—157 (Говорится объ изученіи слушателями курсовъ книги: «Человѣкъ какъ предметъ воспитанія» и о ея значеніи для педагога).

№ 71. И. Бѣловъ. Крестьянская школа и крестьянскія дѣти. *Народная Школа* 1871 г., № 4. Объ У. стр. 10.

№ 72. Стипендія въ память К. Д. Ушинскаго въ Новгородской земской учительской школѣ. *Народная Школа* 1871 г., № 4, стр. 31.

№ 73. Русскій гражданинъ. Митральеза въ войнѣ за реальное образованіе. *Русскій Вѣстникъ* 1871 г., № 4. Объ У. стр. 732—733.

№ 74. И. Деркачевъ. Руководящія правила при занятіяхъ «Роднымъ Словомъ». Херсонъ, 1871 г.

№ 75. В. Добровольскій. Зорька. Книга для чтенія въ народныхъ школахъ. Годъ первый. Спб. 1871 г. (Составлена по «Родному Слову». Подробный разборъ, объясняющій зависимость отъ У. данъ А. Фролковымъ: *Народная Школа* 1872 г. № 1).

№ 76. П. Р(ощинъ). Очеркъ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики... Вильна. 1871. Объ У. стр. 82, 117 и др.

1872.

№ 77. (Некрологъ К. Д. Ушинскаго). *Календарь* Гатцука на 1872 г.

№ 78. (Некрологъ К. Д. Ушинскаго). *Русскій Календарь* на 1872 годъ А. Суворина, стр. 409.

№ 79. Присужденіе преміи въ память К. Д. Ушинскаго. *Народная Школа* 1872 г., № 2, стр. 65.

№ 80. Юркевичъ. Будущность звуковой методы. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* 1872 г., № 4.

№ 81. К. Д. Ушинскій. Біографія. *Иллюстрированная Газета* 1872 г., т. 30, № 32 и 33, стр. 97—98 и 119.

№ 82. Г. Н. Геннади. Краткія свѣдѣнія о русскихъ писателяхъ и ученыхъ, умершихъ въ 1870 г. *Русскій Архивъ* 1872 г., № 10. Объ У. стр. 2017—2023.

№ 83. Докладъ Александровскому Училищному Совѣту, членовъ его: О. Ф. Малѣева, Д. Т. Гнѣдина, Е. П. Шабельскаго, барона П. А. Корфа и фонъ-Шварна, о произведенной каждымъ изъ нихъ

ревизіи училищъ за 1871—1872 учебный годъ. Екатеринославъ. 1872. Объ У. стр. 47, 110, 215, 217 и др.

1873.

№ 84. Н. Г. Д—скій. Нѣсколько разъяснительныхъ замѣчаній на психологическую часть сочиненія К. Д. Ушинскаго: «Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія». *Педагогическій Сборникъ* 1873 г., №№ 1, 3.

№ 85. (Присужденіе книгамъ Водовозова денежной преміи имени К. Д. Ушинскаго). *Семья и Школа* 1873 г., № 3, отдѣлъ «Для родителей», стр. 269.

№ 86. Портретъ К. Д. Ушинскаго, изданіе «Народной Школы». Ширина 3/4 длина 1 арш. Ц. 3 р., съ пересылкою на скалкѣ 4 руб. Объявленіе въ «Народной Школѣ» 1873 г.

№ 87. Портретъ К. Д. Ушинскаго. Приложеніе къ 4 му № *Народной Школы* 1873 г. (въ размѣрѣ страницы журнала).

№ 88. О. Мѣдниковъ. По поводу «Отвѣта г. Столпянскаго, гг. Мѣдникову и Миропольскому». *Народная Школа* 1873 г., № 10. Объ У. стр. 2 и дальше.

89. И. Бунаковъ. Съѣздъ народныхъ учителей и учительницъ Костромской губерніи. *Народная Школа* 1873 г., № 10. Объ У. стр. 31, 32 и др.

1874.

№ 90. М. Чалый. Матеріалы для біографіи К. Д. Ушинскаго *Народная Школа* 1874 г., № 4, стр. 44—49.

№ 91. К. И. Цвѣтковъ. Новыя идеи въ нашей школѣ. *Русскій Вѣстникъ* 1874 г., № 9. Объ У. въ концѣ статьи.

№ 92. Н. Г. Дебольскій. Опытъ разрѣшенія нѣкоторыхъ педагогическихъ вопросовъ. *Семья и Школа* 1874 г., № 11, 1875 г. № 2 и 3.

№ 93. Н. Х. Весселъ. Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ. Т. II. Спб. 1874. Объ У. стр. 462—463, 495—496, 498, 527—528 и др.

№ 94. Тихомировъ, Д. Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку. М. 1874. (Примѣнена къ «Родному Слову» и «Дѣтскому міру» У.).

1875.

№ 95. Евгеній Марковъ. Послѣдніе могикане русской педагогіи. *Вѣстникъ Европы* 1875 г., № 5. Упоминается и о книгахъ У.

№ 96. (А. Скабичевскій). Мысли по поводу текущей литературы. *Биржевыя Вѣдомости* 1875 г., № 111. Перепечатано въ

книгѣ: В. Зелинскій. Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толстого. М. 1901. Т. 7. Объ У., стр. 183.

№ 97. В. Водовозовъ. Руководство къ русской азбукѣ. Спб. 1875 г. Объ У. стр. 6—8, 14—15.

№ 98. Н. Малининъ. Начальное народное училище. М. 1875. Объ У. въ разныхъ мѣстахъ.

№ 99. Народное образованіе въ Вятской губерніи за послѣднія 10 лѣтъ (1864—1874), Вятка. 1875. Объ У. упоминается на стр. 268.

1876.

№ 100. Г-ц-т-ъ. К. Д. Ушинскій. Съ портретомъ. *Грамотѣй* 1876 г., № 11, стр. 1—14.

№ 101. Ѳ. Булгаковъ. По поводу мыслей Ушинскаго объ общественномъ воспитаніи. *Женское Образованіе* 1876 г., № 7, стр. 321.

№ 102. Корфъ, баронъ, Н. А. Нашъ другъ. Книга для чтенія учащихся въ школѣ и дома... Спб. 1876 г. Объ У. въ предисловіи.

1877.

№ 103. Н. Барсовъ. «Родина. Сборникъ для класснаго чтенія... Составилъ А. Радонежскій». (Критическій отзывъ, въ которомъ говорится о «Дѣтскомъ Мірѣ» У. и вообще о его книгахъ для чтенія). *Педагогическій Сборникъ* 1877 г., № 1.

№ 104. М.—А. А. Чумиковъ. *Народная Школа* 1877 г., № 5. Объ У. стр. 24.

№ 105. С. Весинъ. Необходимое дополненіе къ русскимъ христоматіямъ. Логическій разборъ, Басистовъ-Ушинскій-Полевой. Спб. 1877 г.

1878.

№ 106. В. Иверсенъ. Программа бесѣдъ по книгѣ Ушинскаго. *Народная Школа* 1878 г., № 3, стр. 7—19.

№ 107. С. Снегиревъ. О господствующихъ у насъ методахъ обученія грамотѣ. *Педагогическій Музей* 1878 г., № 9. Объ У. глава III.

№ 108. (Л. Н. Модзалевскій). Свирѣль. Сборникъ Дѣтскихъ Пѣсень. Тетрадь I-я. Для школы. Москва. 1878 г. Объ У. въ предисловіи.

№ 109. Наглядно-звуковыя прописи по «Родному Слову» Ушинскаго. Пособіе... состоящее изъ 400 пѣмыхъ картинокъ. Спб. 1878.

1879.

№ 110. Разсудите насъ, господа народные учителя! Спб. Тип. М. А Хана. 1879. 16 стр.

1880.

№ 111. Д. И. Тихомировъ. Школа и жизнь. *Народная Школа* 1880 г., № 1. Объ У. стр. 29.

№ 112. Народный учитель. Отношеніе народа къ школѣ. *Русскій Начальный Учитель* 1880 г., № 5—6. Объ У. стр. 55.

№ 113. Наши дѣятели. Галлерея замѣчательныхъ людей Россіи. Въ портретахъ и біографіяхъ. Т. VIII. Изд. А. О. Баумана. Спб. 1880. У. на стр. 94—103.

№ 114. Н. Гротъ. Психологія чувствованій въ ея исторіи и главныхъ основахъ. Спб. 1880. Объ У. стр. 131—132, 400—401.

1881.

№ 115. Предложеніе редакціи. *Русскій Начальный Учитель* 1881, № 1, стр. 73. Здѣсь предлагаются педагогическія темы изъ «Роднаго Слова» У.

№ 116. Обученіе русской грамотѣ. *Русскій Начальный Учитель* 1881, № 2. О «Родномъ Словѣ» У. на стр. 102—107.

№ 117. По поводу собранія народныхъ учителей и учительницъ во Владимирскомъ городскомъ училищѣ. *Русскій Начальный Учитель* 1881 г., № 4. О «Родномъ Словѣ» У. на стр. 268—269.

№ 118. Работы народныхъ учителей, присланныя въ отвѣтъ на предложенія редакціи. *Русскій Начальный Учитель* 1881 г., № 8—9, стр. 466—482; № 11, стр. 652—655. (Объяснительное чтеніе статей «Роднаго Слова»).

№ 119. М. Владиславлевъ. Психологія. Т. I. Спб. 1881 г. Объ У. стр. 180.

№ 120. А. Фролковъ. К. Д. Ушинскій, краткій біографическій очеркъ. Съ гравированнымъ портретомъ. Спб. 1881.

Рецензіи: I. *Вѣстникъ Европы* 1881 г., № 9.—II. *Женское Образованіе* 1881 г., стр. 590 (О. Матвѣевъ).—III. *Народная Школа* 1881 г., № 11, стр. 47 (Я. Михайловскій).—IV. *Русскій Начальный Учитель* 1881 г., № 12.

№ 121. (Л. Н. Модзалевскій). Къ біографіи К. Д. Ушинскаго (По поводу его біографическаго очерка). Фельетонъ. *Кавказъ* 1881, №№ 259, 274, 281. И отдѣльно: Тифлисъ. 1881.

1882.

№ 122. А. Барановъ. Книга для чтенія, примѣненная къ тѣмъ народнымъ школамъ, въ которыхъ начинаютъ обучать родному языку по «Родному Слову» К. Ушинскаго. Спб. 1882.

№ 123. В. Люстрицкій. Очеркъ педагогической дѣятельности Константина Дмитріевича Ушинскаго и его взглядъ на общественное воспитаніе. Казань. 1882.

№ 124. М. Снегиревъ. Обзоръ господствующихъ методовъ обученія грамотѣ. М. 1882.

1883.

№ 125. П. Л. Наши начальныя хрестоматіи по русскому языку. *Женское Образованіе* 1883 г., № 1. Объ У. стр. 34—39.

№ 126. Учительница. Нѣсколько словъ о пособіяхъ по русскому языку. *Педагогическій Листокъ* 1883 г., № 3. Объ У. стр. 99—100, 102—103.

№ 127. Учительскія семинаріи въ Швейцаріи. Отзывъ о нихъ Ушинскаго. *Народная Школа* 1883 г., № 6—7, стр. 68—70.

№ 128. А. Барсовъ. Къ вопросу о преподаваніи языка. Грамматика. *Русскій Филологическій Вѣстникъ* 1883 г., № 4 (на стр. 67—76 разбираются взгляды У.).

№ 129. В. Александровъ. Задача и организація школьнаго дѣла... Спб. 1883. Сравните: *Русскій Начальный Учитель* 1883 г., № 5. Объ У. стр. 360.

№ 130. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Кіевлянинъ* 1883 г., № 277 (23 декабря).

№ 131. Домашнее воспитаніе. Составлено по сочиненіямъ Ушинскаго, Водовозова и др. Спб. 1883.

№ 132. Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній за 1881—1882 г. Спб. 1883 г. Объ У. стр. 23.

1884.

. . . . . .

1885.

№ 133. А. Старчевскій. Мои воспоминанія о Константинѣ Дмитріевичѣ Ушинскомъ. *Народная Школа* 1885 г., № 1, стр. 36—65.

№ 134. Русскіе педагогическіе дѣятели. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій. *Воспитаніе и Обученіе* 1885 г., № 2, стр. 37—65.

№ 135. Амасійскій. Обученіе грамотѣ и русскому языку въ корельской школѣ. *Русскій Начальный Учитель* 1885 г., № 2. Объ У. стр. 95.

№ 136. П. Ф. Каптеревъ. Педагогика—наука или искусство? *Педагогическій Сборникъ* 1885 г., № 12.

№ 137. И. Романченко. Конспектъ занятій по «Родному Слову». М. 1885 г. Изд. 2-е. О ней: *Русскій Начальный Учитель* 1885 г., № 5. Объ У. стр. 291.

1886.

№ 138. Е. Максимовъ. Книга для чтенія въ народной школѣ. *Женское Образованіе* 1886 г., № 1. Объ У. стр. 5, 12, 13.

№ 139. П. Вемберъ. Очеркъ исторіи вопроса о преподаваніи грамматики... *Народная Школа* 1886 г., № 6—7. Объ У. стр. 48—51.

№ 140. Д. Семеновъ. В. И. Водовозовъ, какъ педагогъ. *Русскій Начальный Учитель* 1886 г., № 8—9. Объ У. стр. 396, 397.

№ 141. П. Бунаковъ. Школьное дѣло. Учебный матеріалъ, проработанный на учительскихъ съѣздахъ... въ 1872—1883 годахъ. Спб. 1886. Изд. 2-е. Объ У. въ главѣ X-й.

1887.

№ 142. Д. Д. Семеновъ. Опытъ педагогической критики русской элементарно-учебной литературы. *Воспитаніе и Обученіе* 1887 г. Объ У. стр. 35 и дальше.

№ 143. Титова. К. Д. Ушинскій и В. И. Водовозовъ. *Русская Старина* 1887 г., № 2. стр. 471—494.

№ 144. П. И. Барсовъ. Н. А. Вышнеградскій и И. Т. Осининъ. *Сынъ Отечества* 1887 г., № 102. Перепечатано въ книгѣ того же автора: «Нѣсколько изслѣдованій историческихъ и разсужденій о вопросахъ современныхъ». Спб. 1899. Объ У. стр. 360.

№ 145. В. И. Семевскій. В. И. Водовозовъ. *Вѣстникъ Европы* 1887 г., №№ 11 и 12. Отдѣльно: Спб. 1888 г. Объ У. стр. 51 и дальше.

№ 146. А. Бѣлявскій. Историческій очеркъ развитія элементарной школы въ біографіяхъ замѣчательнѣйшихъ педагоговъ и по уставамъ правительства. Приложеніе къ «Курсу воспитанія и обученія» д-ра Линдера. Глуховъ. 1887 г. Объ У. на стр. 84—97. Также: Спб. 1905 г. Сравн. замѣчанія П. О. Каптерева: *Педагогическій Сборникъ* 1888 г., № 5, и *Русская Школа* 1906 г., № 12.

№ 147. К. Головщиковъ. Павелъ Григорьевичъ Демидовъ и исторія основаннаго имъ въ Ярославлѣ училища. Ярославль. 1887 г. Объ У. стр. 116—118.

№ 148. В. Острогорскій и Д. Д. Семеновъ. Русскіе педагогическіе дѣятели. Н. И. Пироговъ, К. Д. Ушинскій и баронъ П. А Корфъ. М. 1887. Объ У. перепечатка № 134.

Рецензіи: I. *Воспитаніе и Обученіе* 1887 г., № 1, стр. 15—16.— II. *Вѣстникъ Европы* 1887 г., № 3 (перепечатка: *Педагогическій*

Сборникъ 1887 г., № 5).—III. *Народная Школа* 1887 г., № 6—7, стр. 88.—IV. *Русскій Начальный Учитель* 1887 г., № 6—7.

№ 149. І. Паульсонъ. Методика грамоты... Часть I. Спб. 1887 г. Объ У. стр. 324—326. Часть II. Спб. 1892 г. Объ У. стр. 372.

1888.

№ 150. П. Кантеревъ. Очерки по исторіи русской педагогики. II. К. Д. Ушинскій. *Педагогическій Сборникъ* 1888 г., № 2, стр. 169; № 3, стр. 229.

№ 151. П. Деркачевъ. О книгахъ для сельскихъ школъ. *Новости* 1888 г., № 143.

№ 152. Д. Д. Семеновъ. Новая струя въ нашей педагогической литературѣ. *Воспитаніе и Обученіе* 1888 г. Объ У. стр. 279.

№ 153. Д. Тихомировъ. О церковно-славянскомъ чтеніи. *Воспитаніе и Обученіе* 1888 г. Объ У. стр. 414 и дальше.

№ 154. Д. Семеновъ. Русская книга для первоначальнаго чтенія въ связи со школою. *Женское Образованіе* 1888 г., стр. 354—387. Объ У. глава V.

№ 155. Д. А. Ровинскій. Подробный словарь русскихъ гравированныхъ портретовъ. Т. III. Спб. 1888 г.

1889.

№ 156. М. К. Чалый. Воспоминанія. *Кіевская Старина* 1889 г. №№ 3, 4, 5 и 6, 7, 8. Объ У. собственно только въ 8 №; въ другихъ характеризуется Новгородъ-Сѣверская гимназія, въ которой учился У.

№ 157. М. П. Семевскій. Путевые очерки, замѣтки и наброски, *Русская Старина* 1889 г., № 10. Объ У. говорится на стр. 225—226.

№ 158. Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній за 1887—1888 г. Спб. 1889 г. Объ У. стр. 100.

1890.

№ 159. О. Рогова. Лекціи по дѣтской литературѣ. *Педагогическій Сборникъ* 1890 г., № 3. Объ У. стр. 266—267.

№ 160. Павелъ Музыкантовъ. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій. *Русская Старина* 1890 г., № 4, стр. 210.

№ 161. Некрологъ. О. К. Семенова. *Воспитаніе и Обученіе* 1890 г. Объ У. стр. 110.

№ 162. П. Ш(елгуновъ). Очерки русской жизни. *Русская Мысль* 1890 г., № 12. Объ У. упоминается на стр. 212.

№ 163. Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній за 1888—1889 г. Спб. 1890 г. Объ У. стр. 124.

1891.

№ 164. Викторъ Острогорскій. Педагогъ-идеалистъ. *Вѣстникъ Воспитанія* 1891 г., № 1, стр. 76—93.

№ 165. М. Демковъ. О русскомъ семейномъ воспитаніи. *Вѣстникъ Воспитанія* 1891 г., № 4. Объ У. на стр. 42, 43, 46, 50 и друг.

№ 165. М. Демковъ. Педагогическая и философская подготовка учителей среднихъ учебныхъ заведеній. *Русская Школа* 1891 г., № 2. Объ У. стр. 62 и др.

№ 167. К. Сентъ-Илеръ. Руководящія замѣтки по чтенію народными учителями педагогическихъ сочиненій. *Русскій Начальный Учитель* 1891 г., №№ 4 и 6—7. (Объ Антропологіи У.).

1892.

№ 168. Д. Д. Семеновъ. Очерки начальнаго народнаго образованія въ Россіи (Кавказскія начальныя училища). *Образованіе* 1892 г., № 1. Объ У. стр. 61.

№ 169. М. И. Демковъ. О задачахъ русской педагогики. *Русская Школа* 1892 г., № 3. Объ У. стр. 44—47.

№ 170. К. Сентъ-Илеръ. Воспитаніе. *Энциклопедическій словарь Брокгауза и Ефрона*, полутомъ 13. Спб. 1892 г. Объ У. стр. 272.

№ 171. М. Л. Песковскій К. Д. Ушинскій. Его жизнь и педагогическая дѣятельность. Спб. 1892 (1893). Съ портретомъ Ушинскаго, выгравированнымъ въ Лейпцигѣ Геданомъ.

Рецензіи: I. *Русская Школа* 1893 г., № 11, стр. 189—192. (Л. П. Гарскій=Л. П. Модзалевскій).—II. *Труды Педагогическаго Отдѣла Харьковскаго Историко-Филологическаго Общества*, выпускъ I. То же: *Сборникъ Харьковскаго Историко-Филологическаго Общества*, томъ V (Проф. Н. Ѳ. Сумцовъ).—III. *Русскія Вѣдомости* 1893 г., № 175 (В. А.).—IV. *Новости* 1893 г., № 203 (Вл. Мч.).—V. *Философскій Ежегодникъ*... Годъ первый (1893). М. 1895 (Я. Колубовскій.—VI. *Образованіе* 1895 г., № 12.

1893.

№ 172. Вениаминъ Снегиревъ. Психологія. Харьковъ. 1893. Объ У. стр. 112.

1894.

№ 183. М. И. Демковъ. О самообразованіи учителя. *Русская Школа* 1894 г., № 7—8. Объ У. стр. 83—86 и др.

№ 174. С. Бобровскій. О наглядности при начальномъ обученіи. *Русская Школа* 1894, № 7—8. Объ У. на стр. 181. Тоже: № 9 и 10. Объ У. стр. 230 и дальше.

№ 175. Д. Тихомировъ. Педагогическіе курсы въ Черниговѣ. *Вѣстникъ Воспитанія* 1894 г., № 8. Объ У. стр. 8.

№ 176. Проф. Ир. Скворцовъ. К. Д. Ушинскій, какъ педагогъ публицистъ. *Вѣстникъ Воспитанія* 1894 г., № 8, стр. 182—199.

№ 177. Д. Д. Семеновъ Мать и дитя. Мысли К. Д. Ушинскаго о семейномъ воспитаніи. *На Помощь Матерямъ* 1894 г., ноябрь, стр. 316—321.

№ 178. Частный починъ въ дѣлѣ народнаго образованія. Сборникъ статей. Изданіе Московскаго комитета грамотности. М. 1894. Объ У. стр. 186, 191, 194, 198 и др.

№ 179. Краткія указанія для готовящихся къ преподавательской дѣятельности. Вып. I. Казань. 1894 г. Рекомендуются книги У.

1895.

№ 180. М. Л. Песковскій. Баронъ Николай Александровичъ Корфъ въ письмахъ къ нему разныхъ лицъ. Спб. 1895. Объ У. стр. 89, 125, 142, 147, 149, 172, 182—183, 207.

№ 181. Н. Синицынъ. Педагогическіе курсы въ городѣ Чердыни. *Вѣстникъ Воспитанія* 1895 г., № 6. Объ У. на стр. 112—113.

№ 182. Памяти русскаго педагога К. Д. Ушинскаго. *Гражданинъ* 1895 г., № 350, 20 декабря.

№ 183. Памяти К. Д. Ушинскаго (Съ портретомъ). *Жизнь и Искусство* 1895 г. № 352, 21 декабря.

№ 184. Викторъ Острогорскій. Кого лишились мы четверть вѣка назадъ? *Міръ Божій* 1895 г., № 12, стр. 152—157.

№ 185. Ушинскій, Константинъ Дмитріевичъ. Біографія съ портретомъ. *Нива* 1895 г., № 52.

№ 186. К. Д. Ушинскій (Къ 25-лѣтію его кончины). Приложеніе къ газетѣ *Новое Время* 1895, № 257, 16 декабря (съ портретомъ Ушинскаго).

№ 187. (Панихида по У.). *Новое Время* 1895 г., 22/XII, № 7119.

№ 188. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Новое Время* 1895 г., 24/II, № 7121.

№ 189. (По поводу 25-лѣтія со дня смерти К. Д. Ушинскаго). *Новости* 1895 г., 19/XII, № 349.

№ 190. Къ чествованію памяти К. Д. Ушинскаго. *Новости* 1895 г. 21/XII, № 351.

№ 191. (Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго). *Новости* 1895 г., 22/II, № 352, Хроника (въ двухъ мѣстахъ).

№ 192. М. Песковскій. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Новости* 1895 г., 23/II, № 353.

№ 193. Каптеревъ, П. Педагогическіе идеалы и взгляды К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1895 г., № 1, стр. 1—27.

№ 194. Песковскій, М. К. Д. Ушинскій, его дѣятельность и значеніе (Въ виду 25-лѣтія со дня его смерти). *Образованіе* 1895 г., № 12.

№ 195. Изъ печати (чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго). *Педагогическій Ежѣнедѣльникъ* 1895 г., № 52, стр. 581.

№ 196. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Педагогическій Сборникъ* 1895 г., № 12, стр. 566.

№ 197. Д. Д. Семеновъ. Изъ пережитаго (Мое знакомство съ К. Д. Ушинскимъ). *Русская Школа* 1895 г., №№ 1 и 2.

№ 198. Д. Д. Семеновъ. Сочиненія и педагогическія идеи К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1895 г., № 7—8, стр. 29—47.

№ 199. П. О. Каптеревъ. Ушинскій объ общественныхъ и антропологическихъ основахъ воспитанія. *Русская Школа* 1895 г., № 12, стр. 65—73.

№ 200. Л. П. Модзалевскій. О народности въ воспитаніи по Ушинскому. *Русская Школа* 1895 г., № 12, стр. 74—81.

№ 201. Е. Я. Корсакова. Чѣмъ обязана моя дочь К. Д. Ушинскому въ своемъ начальномъ обученіи. *Русская Школа* 1895 г., № 12, стр. 82—87.

№ 202. (Засѣданіе Москов. Комитета Грамотности, посвященное памяти К. Д. Ушинскаго). *Русскія Вѣдомости* 1895 г., 23/XI, № 324.

№ 203. К. Д. Ушинскій. *Пріазовскій Край* 1895 г., № 336. (3 декабря).

№ 204. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Тамъ же.*

№ 205. П. Ш—въ. К. Д. Ушинскій. *Русскія Вѣдомости* 1895 г., 21/XII, № 352.

№ 206. Флеровъ, А. П. К. Д. Ушинскій. По поводу воспоминанія о его великихъ заслугахъ для русской педагогіи. *Филологическія Записки* 1895 г., выпускъ VI (и отдѣльно: «Конст. Дмит. Ушинскій. Воспоминанія о его великихъ заслугахъ для русской педагогіи. Воронежъ. 1895 г.»).

1896.

№ 207. П. Ф. Каптеревъ. К. Д. Ушинскій. По поводу 25-й годовщины его смерти. *Всемірная Иллюстрація* 1896 г., № 1405 (съ портретомъ и факсимиле У.).

№ 208. В. Ермиловъ. Мысли К. Д. Ушинскаго о воспитаніи. *Вѣстникъ Воспитанія* 1896 г., № 2, стр. 59—84.

№ 209. К. В. Ельницкій. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій. *Городской и Сельскій Учитель* 1896 г., выпускъ I-й, стр. 21—24.

№ 210. Изъ литературнаго міра. Авторъ «Роднаго Слова». *Книжки Недѣли* 1896 г., № 4, стр. 328.

№ 211. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Историческій Вѣстникъ* 1896 г., № 2, стр. 722—723.

№ 212. М. Зданевичъ. Бесѣда. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Кавказъ* 1896 г., № 9.

№ 213. М. Родевичъ. Цвѣты на могилу К. Д. Ушинскаго (По поводу двадцатипятилѣтія со дня его кончины). *Наблюдатель* 1896 г., № 2, стр. 209—223.

№ 214. Н. Полетаевъ. Нѣсколько словъ по поводу переписки барона Н. А. Корфа. *Народное Образованіе* 1896 г., № 8. Объ У. стр. 51.

№ 215. М. Несковскій. По заслугамъ и честь. *Нива*, Литературныя приложенія, 1896 г., № 2, стр. 309.

№ 216. Засѣданіе Думы (Постановленіе Спб—ской Гор. Думы объ учрежденіи стипендіи имени К. Д. У. въ земской учительской школѣ и присвоеніе его имени пяти городскимъ начальнымъ училищамъ). *Новое Время* 1896 г., № 7263, 19-го мая.

№ 217. Петербурженъ. Маленькая хроника (Комиссія чествованія памяти Ушинскаго). *Новое Время* 1896 г., 23 октября, № 7420.

№ 218. Педагогическое общество взаимной помощи (Общее собраніе членовъ педагогическаго общества взаимной помощи по вопросу объ увѣковѣченіи памяти К. Д. Ушинскаго). *Новое Время* 1896 г., 29 октября, № 7426.

№ 219. Въ комиссіи по увѣковѣченію памяти К. Д. Ушинскаго. *Новое Время* 1896 г., № 7453, 25 ноября.

№ 220. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1896 г., № 1, отд. II, стр. 89.

№ 221. Д. Д. Семеновъ. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1896 г., № 2.

№ 222. Читальня имени Ушинскаго. *Образованіе* 1896 г., № 3, II отдѣлъ, стр. 93.

№ 223. К. Д. Ушинскій (Біографическій очеркъ). *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1896 г., № 1, стр. 2 (Перепечатка изъ «Новаго Времени»).

№ 224. К. Ельницкій. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій. *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1896 г., № 2, стр. 16.

№ 225. Премія имени К. Д. Ушинскаго. *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1896 г., № 3, стр. 33 (Перепечатка изъ «Новаго Времени»).

№ 192. М. Песковскій. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Новости* 1895 г., 23/II, № 353.

№ 193. Каптеревъ, П. Педагогическіе идеалы и взгляды К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1895 г., № 1, стр. 1—27.

№ 194. Песковскій, М. К. Д. Ушинскій, его дѣятельность и значеніе (Въ виду 25-лѣтія со дня его смерти). *Образованіе* 1895 г., № 12.

№ 195. Изъ печати (чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго). *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1895 г., № 52, стр. 581.

№ 196. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Педагогическій Сборникъ* 1895 г., № 12, стр. 566.

№ 197. Д. Д. Семеновъ. Изъ пережитаго (Мое знакомство съ К. Д. Ушинскимъ). *Русская Школа* 1895 г., №№ 1 и 2.

№ 198. Д. Д. Семеновъ. Сочиненія и педагогическія идеи К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1895 г., № 7—8, стр. 29—47.

№ 199. П. Ѳ. Каптеревъ. Ушинскій объ общественныхъ и антропологическихъ основахъ воспитанія. *Русская Школа* 1895 г., № 12, стр. 65—73.

№ 200. Л. Н. Модзалевскій. О народности въ воспитаніи по Ушинскому. *Русская Школа* 1895 г., № 12, стр. 74—81.

№ 201. Е. Я. Корсакова. Чѣмъ обязана моя дочь К. Д. Ушинскому въ своемъ начальномъ обученіи. *Русская Школа* 1895 г., № 12, стр. 82—87.

№ 202. (Засѣданіе Москов. Комитета Грамотности, посвященное памяти К. Д. Ушинскаго). *Русскія Вѣдомости* 1895 г., 23/XI, № 324.

№ 203. К. Д. Ушинскій. *Приазовскій Край* 1895 г., № 336. (3 декабря).

№ 204. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Тамъ же.*

№ 205. П. Ш—въ. К. Д. Ушинскій. *Русскія Вѣдомости* 1895 г., 21/XII, № 352.

№ 206. Флеровъ, А. П. К. Д. Ушинскій. По поводу воспоминанія о его великихъ заслугахъ для русской педагогіи. *Филологическія Записки* 1895 г., выпускъ VI (и отдѣльно: «Конст. Дмит. Ушинскій. Воспоминанія о его великихъ заслугахъ для русской педагогіи. Воронежъ. 1895 г.»).

1896.

№ 207. П. Ф. Каптеревъ. К. Д. Ушинскій. По поводу 25-й годовщины его смерти. *Всемірная Иллюстрація* 1896 г., № 1405 (съ портретомъ и факсимиле У.).

№ 208. В. Ермиловъ. Мысли К. Д. Ушинскаго о воспитаніи. *Вѣстникъ Воспитанія* 1896 г., № 2, стр. 59—84.

№ 209. К. В. Ельницкій. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій. *Городской и Сельскій Учитель* 1896 г., выпускъ I-й, стр. 21—24.

№ 210. Изъ литературнаго міра. Авторъ «Роднаго Слова». *Книжки Недѣли* 1896 г., № 4, стр. 328.

№ 211. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Историческій Вѣстникъ* 1896 г., № 2, стр. 722—723.

№ 212. М. Зданевичъ. Бесѣда. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Кавказъ* 1896 г., № 9.

№ 213. М. Родевичъ. Цвѣты на могилу К. Д. Ушинскаго (По поводу двадцатипятилѣтія со дня его кончины). *Наблюдатель* 1896 г., № 2, стр. 209—223.

№ 214. Н. Полетаевъ. Нѣсколько словъ по поводу переписки барона Н. А. Корфа. *Народное Образованіе* 1896 г., № 8. Объ У. стр. 51.

№ 215. М. Несковскій. По заслугамъ и честь. *Нива*, Литературныя приложенія, 1896 г., № 2, стр. 309.

№ 216. Засѣданіе Думы (Постановленіе Спб—ской Гор. Думы объ учрежденіи стипендіи имени К. Д. У. въ земской учительской школѣ и присвоеніе его имени пяти городскимъ начальнымъ училищамъ). *Новое Время* 1896 г., № 7263, 19-го мая.

№ 217. Петербурженцъ. Маленькая хроника (Комиссія чествованія памяти Ушинскаго). *Новое Время* 1896 г., 23 октября, № 7420.

№ 218. Педагогическое общество взаимной помощи (Общее собраніе членовъ педагогическаго общества взаимной помощи по вопросу объ увѣковѣченіи памяти К. Д. Ушинскаго). *Новое Время* 1896 г., 29 октября, № 7426.

№ 219. Въ комиссіи по увѣковѣченію памяти К. Д. Ушинскаго. *Новое Время* 1896 г., № 7453, 25 ноября.

№ 220. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1896 г., № 1, отд. II, стр. 89.

№ 221. Д. Д. Семеновъ. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1896 г., № 2.

№ 222. Читальня имени Ушинскаго. *Образованіе* 1896 г., № 3, II отдѣлъ, стр. 93.

№ 223. К. Д. Ушинскій (Біографическій очеркъ). *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1896 г., № 1, стр. 2 (Перепечатка изъ «Новаго Времени»).

№ 224. К. Ельницкій. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій. *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1896 г., № 2, стр. 16.

№ 225. Премія имени К. Д. Ушинскаго. *Педагогическій Еженедѣльникъ* 1896 г., № 3, стр. 33 (Перепечатка изъ «Новаго Времени»).

1897.

№ 245. П. Ѳ. Аренъевъ. Илья Петровичъ Деркачевъ *Русская Школа* 1897 г., № 1. Объ У. стр. 13, 24, 25. 31.

№ 246. Л. Н. Модзалевскій. Изъ педагогической автобіографіи. *Русская Школа* 1897 г., № 3. Объ У. стр. 29. (Окончаніе) № 4. Объ У. стр. 38 и далѣе, также въ «Спискѣ работъ»... Отдѣльно: Спб. 1899 г. Объ У. стр. 24 и дальше.

№ 247. П. Ѳ. Кантеревъ. Новая русская педагогія, ея главнѣйшіе идеи, направленія и дѣятели. *Русская Школа* 1897 г., № 3, стр. 54—71 (К. Д. Ушинскій). Сравн. *Вѣстникъ Воспитанія* 1898 г., № 2, отд. II, стр. 12—14.

№ 248. П. П. Деркачевъ. Константинъ Дмитріевичъ Ушинскій въ Симферополѣ въ 1870 году. *Русская Школа* 1897 г., № 5—6, стр. 20—39.

№ 249. О конкурсѣ на премію Константина Дмитріевича Ушинскаго въ 1899 году. *Русская Школа* 1897 г., № 9, стр. 324.

№ 250. Д. Д. Семеновъ. Вліяніе школы и среды на развитіе природнаго таланта. *Вѣстникъ Воспитанія* 1897 г., № 2. Объ У. стр. 176, 184, 185, 186.

№ 251. Васильевичъ. Московскіе уѣздные краткосрочные педагогическіе курсы. *Вѣстникъ Воспитанія* 1897 г., № 6. Объ У. на стр. 150.

№ 252. Б. Мысли К. Д. Ушинскаго о значеніи религіи въ дѣлѣ воспитанія. *Народное Образованіе* 1897 г., № 11.

№ 253. А. П. Острогорскій. Образованіе и воспитаніе. Ст. I. (Взгляды Толстого, Ушинскаго, Пирогова). *Педагогическій Сборникъ* 1897 г., № 3, стр. 227. Объ У. стр. 237—244.

№ 254. Краткій отчетъ Комиссіи Ушинскаго Общему Собранію. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества* 1897 г., № 10.

№ 255. В. К. К. Д. Ушинскій предъ судомъ церковно педагогическаго оффиціальнаго органа печати. *Саратовскій Листокъ* 1897 г., № 259 (2 декабря).

№ 256. В. А. Гольцевъ. (Сборникъ статей) «Воспитаніе, нравственность, право». 2-е изд. М. 1897 г. Объ У. стр. 103—115. Перепечатка статьи № 226.

№ 257. (Торжественное собраніе учебно-воспитательнаго комитета Педагогическаго Музея, посвященное памяти К. Д. Ушинскаго *Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній* за 1895—1896 г. Спб. 1897 г., стр. 59—61.

1898.

№ 258. Е. О. Лихачева Николай Алексѣевичъ Вышнеградскій въ женскихъ гимназіяхъ *Русская Школа* 1898 г., № 1. Объ У. стр. 34—35.

№ 259. В. Назарьевъ. Вешніе всходы. *Вѣстникъ Европы* 1898 г., № 4. Объ У. упоминается на стр. 684.

№ 260. Д. Д. Семеновъ. Очеркъ педагогической дѣятельности Іосифа Ивановича Паульсона. *Вѣстникъ Воспитанія* 1898 г. № 6. Объ У. на стр. 95 и другихъ.

№ 261. Б. Б. Глинскій. Недуги образованія: *Историческій Вѣстникъ* 1898 г., № 8. Объ У. стр. 597—600.

№ 262. (Объявленіе о конкурсѣ на премію К. Д. Ушинскаго). *Новое Время* 1898 г., 20 сентября.

№ 263. О конкурсѣ на премію К. Д. Ушинскаго. *Русскій Начальный Учитель* 1898 г., № 10.

№ 264. Извѣщеніе о конкурсѣ на премію имени Ушинскаго. *Образованіе* 1898 г., № 11, отд. II, стр. 95—96.

№ 265. М. И. Демковъ. Русская педагогика въ главнѣйшихъ ея представителяхъ. М. 1898 г. Біографія и статьи У. на стр. 247—269.

№ 266. В. Ермиловъ. Въ борьбѣ съ рутиной. М. 1898 г. У. на стр. 111—131.

№ 267. Записки старой смолянки. 1833—1878. Спб. 1898—99. 2 тома. Есть упоминанія объ У.

№ 268. М. М. Захарченко. Историческій очеркъ педагогическихъ классовъ С.-Петербургскаго Александровскаго Института 1848—1898 г. Спб. 1898. Объ У. въ главѣ 3-ей.

№ 269. П. Кантеревъ. Новая русская педагогія, ея главнѣйшіе идеи, направленія и дѣятели. Спб. 1898 г. Объ У. стр. 28—45. (Тоже, что и подъ № 247).

1899.

№ 270. Д. Д. Семеновъ, Николай Ивановичъ Раевскій. *Вѣстникъ Воспитанія* 1899 г., № 1. Объ У. на стр. 164.

№ 271. Премія имени К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1899 г., № 3, стр. 308.

№ 272. Учрежденіе премій (К. Д. Ушинскаго). *Историческій Вѣстникъ* 1899 г. № 5, стр. 789.

№ 273. Краткій отчетъ Комиссіи Ушинскаго. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества*, № 14 (1899 г.).

№ 274. Хорошій совѣтъ. *Сынъ Отечества* 1899 г., № 313.

№ 275. (Программа конкурса на премію имени К. Д. Ушинскаго). *Новое Время* 1899 г., 21 декабря.

№ 276. Ермиловъ, В. Е. Нашъ родной учитель, К. Д. Ушинскій. М. 1899 г. Изданіе «Дѣтскаго Чтенія».

Рецензія: *Русская Школа* 1899 г., № 1.

№ 277. Ушинскій, Константинъ Дмитріевичъ. Библіографическій указатель матеріаловъ по исторіи русской школы. № 2, стр. 31—32; № 8, стр. 142. Приложеніе къ *Педагогическому Сборнику* 1899 г., № 7, и 1900 г., № 9. Есть и отдѣльное изданіе.

№ 278. Конкурсъ на премію Константина Дмитріевича Ушинскаго. *Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній за 1897—1898 г.* Спб. 1899 г., стр. 65—68.

1900.

№ 279. Пугачевскій, Я. П. Библіографическій указатель матеріаловъ по исторіи русской школы, № 4, стр. 68, гдѣ упоминается объ отношеніяхъ П. къ У. Въ приложеніи къ *Педагогическому Сборнику* 1900 г., № 1, и отдѣльно.

№ 280. О конкурсѣ сочиненій на премію К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1900 г., № 2, стр. 125.

№ 281. Отчетъ о Комиссіи Ушинскаго. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества*, № 17 (1900 г.).

№ 282. Свѣдѣнія о Комиссіи Ушинскаго. *То же*, № 18 (1900 г.).

№ 283. Педагогическіе курсы имени К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1900 г., № 10—11, стр. 140 (2-го отдѣла).

№ 284. О преміи имени Ушинскаго (извѣщеніе). *Образованіе* 1900 г., № 3, отд. II, стр. 111.

№ 285. О конкурсѣ на премію имени К. Ушинскаго. *Русскій Начальный Учитель* 1900 г., № 3.

№ 286. А. Л. Ломанъ. Леонтьева, Марія Павловна. Библіографическій указатель матеріаловъ по исторіи русской школы. № 8, стр. 155—158. Приложеніе къ *Педагогическому Сборнику* 1900 г., № 11.

№ 287. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго. Съ портретомъ Ушинскаго и факсимиле. *Педагогическій Листокъ* 1900 г., стр. 1071.

№ 288. В. В. Григорьевъ. Историческій очеркъ русской школы. М. 1900. Объ У. на стр. 391, 396.

№ 289. Протоколъ Учебно воспитательнаго комитета Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній по присужденію преміи имени К. Д. Ушинскаго. *Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній* за 1899—1900 г. Спб. 1900, вып. I, стр. 125—134.

1901.

№ 290. П. Каптеревъ. Взглядъ Ушинскаго на первоначальное воспитаніе дѣтей. *Воспитаніе и Обученіе* 1901 г., стр. 1—17.

№ 291. Н. Румянцевъ. Мысли К. Д. Ушинскаго о религіозномъ воспитаніи. *Вѣра и Церковь* 1901 г., февраль.

№ 292. Л. Сѣдовъ, Ушинскій о воспитаніи. *Вѣстникъ Воспитанія* 1901 г., № 3, отд. I, стр. 1—35.

№ 293. Ю. Айхенвальдъ. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1901 г., № 3, отд. I, стр. 36—48. (Рѣчь, произнесенная въ открытомъ засѣданіи Московскаго педагогическаго общества, посвященномъ памяти К. Д. Ушинскаго 3-го февраля 1901 г.).

№ 294. Отчетъ о Комиссіи Ушинскаго за 1900 г. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества*, № 19 (1901 г.).

№ 295. Проектъ положенія о Педагогическихъ Курсахъ имени К. Д. Ушинскаго. *То же*, № 20 (1901 г.).

№ 296. Возвращеніе въ народную школу Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1901 г., № 8, IV, 114 стр.

№ 297. Ф. Ч. Отголоски учительскихъ съѣздовъ... *Вѣстникъ Воспитанія* 1901 г., № 9, отд. IV. Объ У. на стр. 104.

№ 298. П. А. (= П. С. Абрамовъ). На родинѣ Ушинскаго. (Письмо изъ Черниговской губерніи). *Недѣля* 1901 г., № 8.

№ 299. Ник. Волгинъ, К. Д. Ушинскій. *Отдыхъ* 1901 г.

№ 300. Книжное и журнальное обозрѣніе. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Народное Образованіе* 1901 г., № 4, стр. 392—398.

№ 301. Д. П. Тихомировъ. Значеніе К. Д. Ушинскаго для народной школы. *Педагогическій Листокъ* 1901 г., стр. 275—293.

№ 302. Д. П. Тихомировъ. Автобіографическій очеркъ. *Педагогическій Листокъ* 1901 г., № 6. Объ У. стр. 749.

№ 303. М. М. Соколова. Значеніе К. Д. Ушинскаго, какъ автора книгъ «Родное Слово» и «Дѣтскій Міръ». *Русская Школа* 1901 г., № 2.

№ 304. Д. Д. Семеновъ. Педагогическій этюдъ изъ семейной хроники. *Русская Школа* 1901 г., № 3. Объ У. стр. 98.

№ 305. А. Карасевъ. На могилѣ Ушинскаго. *Русская Школа* 1901 г. № 3, стр. 132 (II-го отдѣла).

№ 306. Е. О. Будде. О значеніи Ушинскаго и его «Роднаго Слова» въ исторіи изученія и преподаванія отечественнаго языка. *Русская Школа* 1901 г., № 7—8, стр. 231—257.

№ 307. Конкурсъ на премію имени К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1901 г. № 7—8, отд. II, стр. 123.

№ 308. С. Бобровскій. Изъ моихъ служебныхъ воспоминаній. *Русская Школа* 1901 г. № 12. Объ У. стр. 36.

№ 309. И. Калининъ. Воспоминанія объ Ушинскомъ. *Русскій Начальный Учитель* 1901 г. № 2, стр. 16 (2-го отд.).

№ 310. Будде. Е. Ѳ. Педагогическіе взгляды Ушинскаго и ихъ значеніе. *Труды и протоколы Казанскаго Педагогическаго Общества* 1901 г.

№ 311. П. Орелкинъ и В. Ладыженскій, 1) К. Д. Ушинскій и «Родное Слово». Читатели народныхъ библіотекъ. М. 1901 г. «Изданіе въ пользу народной библіотеки имени К. Д. Ушинскаго въ Пензѣ» (1-я статья—рѣчь, произнесенная въ 30-лѣтнюю годовщину со дня смерти Ушинскаго).

№ 312. Отчетъ о дѣятельности Императорской Академіи Наукъ за 1901 г. О присужденіи преміи имени К. Д. Ушинскаго за сочиненіе Апри, стр. 128—130.

1902.

№ 313. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1902 г., № 1, отдѣлъ II, стр. 93.

№ 314. Отчетъ о дѣятельности Комиссіи имени К. Д. Ушинскаго за 1901 годъ. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества*, № 22 (1902 г.).

№ 315. Исторія двухъ отчетовъ Комиссіи имени К. Д. Ушинскаго. *То же*, № 23 (1902 г.).

№ 316. Я. Гуревичъ, Д. Д. Семеновъ (некрологъ). *Русская Школа* 1902 г., № 4. Объ У. на стр. 85—86.

№ 317. Въ комиссіи имени Ушинскаго. *Русская Школа* 1902 г., № 5—6, отд. II, стр. 106.

№ 318. Отчетъ о дѣятельности Комиссіи имени К. Д. Ушинскаго за 1901 г. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества* 1902 г., № 22, стр. 46—51.

№ 319. Учебныя книги Ушинскаго. *Русская Школа* 1902 г., № 10—11, отд. II, стр. 145.

№ 320. Р. Хлѣбникова, К. Д. Ушинскій о задачахъ воскресной школы. Сообщеніе, читанное на засѣданіи воскресной школы Екатеринодарскаго благотворительнаго общества. *Русская Школа* 1902 г., № 12, отд. II, стр. 68.

№ 321. Голубевъ. Докладъ на съѣздѣ учителей Московскаго земства о книгѣ «Дружокъ». *Русскій Начальный Учитель* 1902 г., № 1.

№ 322. Пожеланія съѣзда народныхъ учителей. *Русскій Начальный Учитель* 1902 г., № 2. Объ У. стр. 15.

№ 323. Петрушенко. Замѣтки о классной книгѣ для чтенія. *Русскій Начальный Учитель* 1902 г., № 10.

№ 324. Ставросивильскій, С. К. Д. Ушинскій. *Русскій Филологическій Вѣстникъ*, т. 47. Педагогическій отдѣлъ (=1902 г., №№ 1 и 2).

№ 325. А. Налимовъ. Жуковскій въ «Дѣтскомъ Мірѣ» Ушинскаго. *Воспитаніе и Обученіе* 1902 г., стр. 225—234.

№ 326. Дмитрій Дмитріевичъ Семеновъ (некрологъ). *Вѣстникъ Воспитанія* 1902 г., № 5. Объ У. на стр. 137.

№ 327. О присужденіи преміи имени К. Д. Ушинскаго за сочиненіе Виктора Анри «Современное состояніе экспериментальной педагогики, ея методы и задачи». *Вѣстникъ Воспитанія* 1902 г., № 7.

№ 328. Родной языкъ въ начальной школѣ. *Народное Образованіе* 1902 г. № 7—8 (Изъ «Правительственнаго Вѣстника» 1902 г., № 106). Объ У. стр. 14—15.

№ 329. Изъ записокъ А. А. Чумикова. *Русскій Архивъ* 1902 г., № 10. Объ У. стр. 200, 201, 205. Отдѣльно: М. 1902 г. Перепечатка: *Педагогическій Листокъ* 1905 г., № 7. Объ У. стр. 533, 537.

№ 330. Чествованіе памяти К. Д. Ушинскаго и Н. А. Некрасова (въ годичномъ собраніи коммисіи Ушинскаго). *Новости*, 24 декабря 1902 г.

№ 331. Зелинскій. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. Изд. 3. М. 1902 г.

№ 332. Д. Н. Маминъ-Сибирякъ. Изъ далекаго прошлаго. Воспоминанія. М. 1902 г. Объ У. стр. 190.

№ 333. З. Е. Мордвинова. Статсъ-дама Марія Павловна Леонтьева. Спб. 1902.

№ 334. С. А. Рачинскій. Сельская школа. Изд. 5. Спб. 1902 г. Объ У. стр. 64, 65. Сравн.: *Историческій Вѣстникъ* 1889 г., № 1, гдѣ находится отзывъ на 3-е изданіе этой книги и упоминается У. на стр. 322.

1903.

№ 335. Н. Запанковъ. О подготовкѣ народнаго учителя въ связи съ идеями К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1903 г., № 2, стр. 137—149.

№ 336. Отчетъ Коммисіи имени К. Д. Ушинскаго за 1902 г. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества* 1903 г., № 24, стр. 57—77. О Коммисіи У. также на стр. 110—112, 116—117. На стр. 109—110 «о возбужденіи ходатайства передъ правительствомъ объ учрежденіи положенія о педагогической коллегіи имени К. Д. Ушинскаго».

№ 337. А. П. Учительскіе курсы военнаго вѣдомства. *Русская Школа* 1903 г., № 10—11. Объ У. стр. 89.

338. П. Сакулинъ. Керченскій педагогическій кружокъ. *Вѣстникъ Воспитанія* 1903 г., № 6, отд. VIII. Объ У. стр. 74.

№ 339. К. Ельницкій. К. Д. Ушинскій. Его жизнь, дѣятельность и педагогическіе труды. Спб. 1903.

№ 340. Т. Лубенецъ. Педагогическіе бесѣды. Спб. 1903. Объ У. бесѣда I-я, VIII и др.

№ 341. В. Г. Щегловъ. Высшее учебное заведеніе въ г. Ярославлѣ имени Демидова въ первый вѣкъ его образованія и дѣятельности. Ярославль. 1903. Объ У. стр. 145—146.

№ 342. Протоколъ учебно-воспитательнаго комитета Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній по присужденію преміи имени Константина Дмитріевича Ушинскаго въ 1901 году. *Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній* за 1901—1902 г. Спб. 1903 г., стр. 167—198. Также въ приложеніи къ «Педагогическому Сборнику» 1903 г. № 4.

1904.

№ 343. Е. Синицкій. Къ столѣтію Ярославскаго высшаго учебнаго заведенія имени Демидова. *Вѣстникъ Воспитанія* 1904 г., № 1, отд. IV. Объ У. стр. 129.

№ 344. И. М. Первое публичное засѣданіе педагогическаго отдѣла имени К. Д. Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1904 г., № 4, отд. IV.

№ 345. И. М. Второе публичное засѣданіе педагогическаго отдѣла имени К. Д. Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1904 г. № 6, отд. V.

№ 346. Т. Лубенецъ. Круговая тетрадь. *Русская Школа* 1904 г., № 1. Упоминаются школы имени К. Д. Ушинскаго. С. «Вѣстникъ Воспитанія» 1904 г., № 4, отд. III, стр. 87—88.

№ 347. Засѣданіе Коммисіи имени Ушинскаго (говорилась рѣчь А. И. Печаева о К. Д. У.). *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества* 1903—1904 г., № 26.

№ 348. Отчетъ Коммисіи имени К. Д. Ушинскаго за 1903 г. *То же*, 1904 г. № 27.

№ 349. Списокъ членовъ Коммисіи имени К. Д. Ушинскаго. *То же*, 1904 г., № 28.

№ 350. Проф. Гундобинъ. О взаимномъ отношеніи педагогики и медицины. (Рѣчь, произнесенная 28 февраля въ первомъ публичномъ засѣданіи педагогическаго отдѣла Коммисіи имени К. Д. Ушинскаго). *Русская Школа* 1904 г., № 3.

№ 351. М. К—овъ. Первое публичное засѣданіе «Педологическаго отдѣла имени К. Д. Ушинскаго». *Русская Школа* 1904 г., № 3.

№ 352. Павелъ Вересовъ. Изъ тридцатилѣтней жизни сельскаго учителя. *Русская Школа*. 1904 г № 5—6. Объ У. стр. 56, 57.

№ 353. М. К—овъ. Второе публичное засѣданіе Педологическаго отдѣла имени К. Д. Ушинскаго 1-го мая. *Русская Школа* 1904 г., № 7—8.

№ 354. М. К—овъ. Открытіе лекцій и практическихъ занятій, организуемыхъ педагогическимъ отдѣломъ имени К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1904 г., № 10—11.

№ 355. К. Л—нъ. Дѣятельность Московскаго педагогическаго общества въ 1901—1902 учебномъ году. *Русская Школа* 1904 г., № 10—11. Объ У. стр. 77.

№ 356. А. Налимовъ. Поэзія Тютчева въ книгахъ Ушинскаго. *Воспитаніе и Обученіе* 1904 г., стр. 171—174.

№ 357. М. Коноровъ. Педогогическій отдѣлъ имени К. Д. Ушинскаго. *Педагогическій Сборникъ* 1904 г., № 10, стр. 327—339.

№ 358. К. Ельницкій. Русскіе педагоги второй половины XIX-го столѣтія. Спб. 1904 г. У. стр. 3—27.

№ 359. Труды перваго съѣзда преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ. Спб. 1904. Объ У. 28, 47, 124, 239 стр.

1905.

№ 360. П. Кантеревъ. Педагогическіе идеалы и взгляды К. Д. Ушинскаго. *Образованіе* 1905 г., № 1. Сравн. *Вѣстникъ Воспитанія* 1905 г., № 8, стр. 110—111.

№ 361. Отчетъ Комиссіи имени К. Д. Ушинскаго за 1804 годъ. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества* 1905 г., № 29.

№ 362. Н. Бунаковъ. Просмотръ русской литературы съ педагогической точки зрѣнія. *Русскій Начальный Учитель* 1905 г., № 1. Объ У. стр. 15.

№ 363. М. А. Самойленко. Необходимый элементъ въ изученіи русскаго языка. *Русская Школа* 1905 г., № 4. Объ У. стр. 159—160.

№ 364. М. К. Педологическіе курсы имени К. Д. Ушинскаго. *Русская Школа* 1905 г., № 5—6.

№ 365. А. Кудрявцевъ. Замѣтки о процессѣ обученія грамотѣ. *Русская Школа* 1905 г., № 10—11. Объ У. стр. 270.

№ 366. П. О. Кантеревъ. Ушинскій объ общественныхъ и антропологическихъ основахъ воспитанія. *Русская Школа* 1905 г., № 12, стр. 65—73. Сравн. *Вѣстникъ Воспитанія* 1906 г., № 2, стр. 174—175.

№ 367. П. М. Педологическіе курсы имени К. Д. Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1905 г., № 6.

№ 368. Педологическій отдѣлъ имени К. Д. Ушинскаго. *Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній* за 1903—1904 г. Спб. 1905 г., вып. I, стр. 173—176. То же при *Педагогическомъ Сборникѣ* 1905 г., № 8.

№ 369. И. С. С—въ. Памяти педагога-гражданина. *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1905 г., 22 дек., № 281.

№ 370. Аф. Петрищевъ. Замѣтки учителя. Спб. 1905 г. Объ У. на стр. 1, 3, 66, 132, 165, 311.

№ 371. Пыпинъ, А. Н. Н. А. Некрасовъ. Спб. 1905 г. Объ У. упоминается на стр. 20.

№ 372. Н. Синицынъ. Важнѣйшіе вопросы общеобразовательной народной школы. Руководство для начальнаго учителя. Москва. 1905 г.

№ 373. Е. А. Чебышева-Дмитріева. Вопросы начальной школы... Спб. 1905 г. О «Дѣтскомъ Мірѣ» У. на стр. 112, 113.

1906.

№ 374. Памяти К. Д. Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1906 г., № 1. стр. 240—243.

№ 375. Къ памяти Ушинскаго. *Вѣстникъ Воспитанія* 1906 г., № 2, стр. 256.

№ 376. Юбилей А. Н. Макарова. *Вѣстникъ Воспитанія* 1906 г., № 6. Объ У. на стр. 170.

№ 377. Д. Л. Волковскій. Памяти Константина Дмитріевича Ушинскаго. *Педагогическій Листокъ* 1906 г., № 1.

№ 378. П. Л—скій. Замѣтки сельскаго учителя. *Русскій Начальный Учитель* 1906 г., отд. IV. Объ У. стр. 152.

№ 379. (О Комиссіи имени К. Д. У.). *Справочный листокъ Спбскаго педагогическаго общества* 1906 г., № 30, стр. 92, 96—98.

№ 380. П. Губкинъ. Общеобразовательная и педагогическая подготовка народнаго учителя. *Русская Школа* 1906 г., № 10. Объ У. стр. 104.

№ 381. В. Чернышевъ. Забытые труды К. Д. Ушинскаго. *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія=Извѣстія по народному образованію* 1906 г., № 12, стр. 113—148. Отдѣльно: Спб. 1907 г.

Рецензіи: *I. Педагогическій Сборникъ* 1907 г., № 2.—*II. Народное Образованіе* 1907 г., № 2.—*III. Учитель* 1907 г., № 2.—*IV. Русская Школа* 1907 г., № 5—6.—*V. Педагогическій Листокъ* 1907 г., № 7.

№ 382. П. Грунскій. Жизнь, дѣятельность и взгляды К. Д. Ушинскаго. *Сборникъ женской гимназіи А. С. Пушкина въ г. Юрьевѣ.* Т. I. Юрьевъ. 1906 г. Неофф. часть, стр. 1—55. Сравн. *Педагогическій Сборникъ* 1907 г., № 1, стр. 89—90.

№ 383. В. Ермиловъ. Идеалы воспитанія К. Д. Ушинскій. М. 1906.

№ 384. П. П. Завьяловъ. Педагогическая хрестоматія. М. 1906. (На стр. 372—465 помѣщены біографія У. и избранныя мѣста изъ его произведеній).

№ 385. П. А. Запанковъ. О подготовкѣ народнаго учителя въ связи съ идеями К. Д. Ушинскаго. Спб. 1906 г.

Рецензіи: *I. Вѣстникъ Воспитанія* 1906 г. № 1.—*II. Русская Мысль* 1906 г., № 9.

№ 386. Протоколъ Учебно-воспитательнаго Комитета Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній по присужденію преміи имени Константина Дмитріевича Ушинскаго въ 1904 г. Засѣданіе 13 дек. 1904 г. *Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній* за 1904—1905 г. Спб. 1906 г., стр. 150—166.

№ 387. П. Бунаковъ. Сельская школа и народная жизнь. Спб. 1906 г. Объ У. стр. 67.

№ 388. Земскіе общеобразовательные курсы для народныхъ учителей (Сборникъ статей для народныхъ учителей). Спб. 1906. Изданіе Комиссіи имени К. Ушинскаго при Спб. скомъ педагогическомъ обществѣ.

1907.

№ 389. А. Л. Идеалъ народнаго воспитанія и народной школы по мыслямъ К. Д. Ушинскаго и С. А. Рачинскаго. *Народное Образованіе* 1907 г., № 3, стр. 342—352.

№ 390. Денежный отчетъ Комиссіи имени К. Д. Ушинскаго. за 1905—1906 гг. *Справочный листокъ Спб-скаго педагогическаго общества* 1907 г., № 31, стр. 49. О Комиссіи У. см. также стр. 5.

№ 391. И. О. Бунаковъ. Моя жизнь. *Педагогическій Листокъ* 1907 г., № 3. Объ У. стр. 155.—№ 4. Объ У. стр. 217.—№ 6. Объ У. стр. 355—356.—№ 7. Объ У. стр. 428.

№ 392. А. Павловъ. Частныя (аульныя) школы русской грамоты среди киргизовъ Уральской области. *Русская Школа* 1907 г., № 3. Объ У. на стр. 101.

№ 393. Московское Педагогическое Общество. *Русская Школа* 1907 г., № 4. Объ У. стр. 71.

№ 394. Учрежденіе психопедологическаго института, состоящаго при психоневрологическомъ институтѣ въ С.-Петербургѣ. *Русская Школа* 1907 г., № 12, «Разныя извѣстія и сообщенія», стр. 95. (Говорится, что часть пожертвованнаго В. Т. Зиминымъ капитала должна обратиться въ фондъ имени К. Д. Ушинскаго).

№ 395. Замѣтка (по поводу статьи В. Чернышева). *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія=Извѣстія по Народному Образованію* 1907 г., № 4, стр. 109.

№ 396. А. Ивашкинъ. Наши книги для класснаго чтенія. *Для Народнаго Учителя* 1907 г., книжка 15.

№ 397. П. Д. Первовъ. Педагогическая хрестоматія. М. 1907 г.

№ 398. А. Поліевктовъ. Очеркъ исторіи педагогіи (изъ «Вологодскихъ Епарх. Вѣдомостей»). Вологда. 1907.

№ 399. Труды перваго Всероссійскаго съѣзда представителей обществъ вспомоществованія лицамъ учительскаго званія, бывшаго въ Москвѣ на рождественскихъ каникулахъ въ 1902 — 1903 г. Москва. 1907 г. 2 тома.

Изъ постановленій съѣзда:

«Желательно устроить въ Москвѣ, какъ центрѣ Россіи, педагогическій музей на подобіе заграничныхъ, коему было бы присвоено имя К. Д. Ушинскаго».

«Заключительное общее собраніе съѣзда единогласно постановило ходатайствовать о томъ, чтобы Всероссійскіе учительскіе съѣзды созывались на общихъ основаніяхъ черезъ каждые три года, и чтобы имъ было присвоено наименованіе съѣздовъ имени великаго русскаго педагога К. Д. Ушинскаго, подобно тому, какъ устраиваются у насъ медицинскіе съѣзды имени Н. И. Пирогова».

№ 400—404. См. также энциклопедическіе словари Брокгауза, Граната, Мейера, чешскій «Ottuv slovnik naucny», XXVI, «Философскій словарь логики, психологіи, этики, эстетики и исторіи философіи подъ редакціею Э. Л. Радлова» (Спб. 1904 г.), подъ словомъ Ушинскій.

В. Чернышевъ.

24 февраля 1908 г.

ПРИМѢЧАНІЯ.

Къ статьѣ: «Три элемента школы» (стр. 6—29).

Статья эта подписана псевдонимомъ Виссаріонъ Жуковъ. Въ концѣ статьи помѣтка: «Москва 1857 г.». Псевдонимъ этотъ, насколько намъ извѣстно, употребленный лишь въ одинъ этотъ разъ, раскрывался многими лицами: Рехневскимъ въ статьѣ о К. Д. У. въ *Вѣстникѣ Европы* 1871 г., № 2, стр. 892, Фролковымъ въ біографіи К. Д. У., стр. 64, редакторомъ *Журнала для Воспитанія* Чумиковымъ, разъяснившимъ псевдонимы сотрудниковъ своего журнала въ *Историческомъ Вѣстникѣ* 1885 года, № 11, стр. 487, Семеновымъ въ статьѣ: «Дѣятельность К. Д. Ушинскаго въ Смольномъ институтѣ», напечатанной въ книгѣ: «Памяти К. Д. У.», стр. 94, и другими.

Къ статьѣ: «О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности (стр. 30—42).

Настоящая статья К. Д. У. примыкаетъ къ полемикѣ, возбужденной В. И. Даломъ, по вопросу о пользѣ распространенія грамотности въ простомъ народѣ. Въ полемикѣ этой принимали участіе: *Русская Бесѣда* 1856 г., кн. 3; 1858 г., кн. 1; *Отечественныя Записки* 1856 г., № 12; 1857 г., № 2; *С.-Петербургскія Вѣдомости* 1857 г., № 245; 1858 г., №№ 72 и 108; *Современникъ* 1857 г., № 12, и др.

Къ статьѣ: «Внутреннее устройство сѣверо-американскихъ школъ» (стр. 43—67).

Статья эта является продолженіемъ очерка сѣверо-американскаго воспитанія, первая часть котораго озаглавлена: «Школьная реформа въ Сѣверной Америкѣ».

Эти двѣ статьи объ американскомъ воспитаніи, вмѣстѣ съ статьей: «О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности», являются послѣдствіемъ изученія К. Д. Ушинскимъ англійскихъ и американскихъ системъ воспитанія, которыя привлекли его вниманіе на первыхъ порахъ педагогической дѣятельности и высоко имъ цѣнились.

Къ статьѣ: Программа Журнала (Министерства Народнаго Просвѣщенія) съ іюля 1860 года (стр. 68—70).

К. Д. Ушинскій былъ назначенъ редакторомъ Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія (по представленію министра Е. П. Ковалевскаго, желавшаго обратить журналъ своего министерства въ педагогическій) съ 1 марта 1860 года и оставался въ должности редактора до ноября 1861 года, когда вышелъ въ отставку при новомъ министрѣ Путятинѣ.

Напечатанная у насъ программа журнала потомъ нѣсколько перерабатывалась.

Въ объявленіи объ изданіи журнала въ 1861 году программа эта предлагалась съ развивающими ее поясненіями (см. начало ноябрьской книжки 1860 года). Послѣдній переработанный видъ программы см. на обложкахъ ноябрьской книжки 1861 года, послѣдней вышедшей подъ редакціею К. Д. Ушинскаго.

К. Д. Ушинскій и самъ былъ дѣятельнымъ сотрудникомъ журнала. Принадлежащія ему статьи см. въ «Спискѣ» его трудовъ подъ №№ 21—24, 26—28, 31.

И послѣ оставленія редактированія журнала онъ продолжалъ печатать въ немъ свои статьи: см. въ томъ же «Спискѣ» №№ 32 и 33.

Къ предисловію и оглавленію «Дѣтскаго Міра» (стр. 71—110).

Во второмъ изданіи «Дѣтскаго Міра» было сначала перепечатано предисловіе перваго изданія, потомъ напечатано: «Предисловіе ко второму изданію» и «Особыя примѣчанія» къ статьямъ «Дѣтскаго Міра». Хотя авторъ и заявилъ въ послѣднихъ, что они даются вмѣсто тѣхъ методическихъ указаній, которыя находились при оглавленіи перваго изданія, но здѣсь находится еще нѣсколько новыхъ указаній и разъясненій, которыя примѣнены къ двумъ частямъ «Дѣтскаго Міра» (Въ первомъ изданіи «Дѣтскій Міръ» представлялъ одну книгу и одну часть).

Изученіе методическихъ указаній У., находящихся здѣсь, а также и при другихъ изданіяхъ «Дѣтскаго Міра», дастъ не только дорогое руководство тѣмъ лицамъ, которые занимаются теперь по этой книгѣ, но можетъ принести много пользы и другимъ нашимъ педагогамъ, которые стремятся выполнить цѣли обученія тѣми же средствами, которыми пользовался авторъ «Дѣтскаго Міра».

Такъ какъ У. предполагалъ составить особое руководство къ преподаванію по «Дѣтскому Міру», то въ слѣдующихъ изданіяхъ предисловіе это постепенно сокращалось. Въ послѣднемъ, вышедшемъ при жизни нашего педагога, *десятомъ* изданіи «Дѣтскаго Міра» было опущено и краткое предисловіе.

Къ статьѣ: „По вопросу о преобразованіи духовныхъ училищъ“ (стр. 111—130).

Статья Бѣлавина вообще обратила на себя большое вниманіе. Въ журналѣ *Воспитаніе* (1862 г., № 2, отд. II, стр. 43—58; № 3, отд. II, стр. 109—122) о ней много и сочувственно писалъ П. Лавровъ, который находилъ, что «г. Бѣлавинъ глубоко вникъ въ причины зла, кроющагося въ духовныхъ заведеніяхъ. Вслѣдствіе смѣшанности такъ называемыхъ свѣтскихъ наукъ съ духовными во всѣхъ классахъ этихъ заведеній, первыя стоятъ въ нихъ на второмъ планѣ и не обращаютъ на себя должнаго вниманія. Отсюда является недостаточность общаго образованія духовныхъ воспитанниковъ, слѣдовательно, односторонность ихъ образованія, унижающая ихъ въ глазахъ другихъ сословій и препятствующая сближенію ихъ въ жизни. Еще важнѣйшее зло, которое является, впрочемъ, слѣдствіемъ показаннаго, представляетъ г. Бѣлавинъ въ изолированности духовенства, замкнутости его въ себѣ какъ корпораціи; вслѣдствіе чего является недостатокъ свѣжести, вялость и застой жизни внутри его,—презрѣніе, недоброжелательство и злоба къ нему въ другихъ сословіяхъ. Г. Бѣлавинъ предлагаетъ прекрасныя, очень дѣльныя мѣры къ уничтоженію этого существеннаго, основного зла» (стр. 46—47).

В. Шевницкій написалъ большую статью «Къ толкамъ о семинарскомъ образованіи» въ *Трудахъ Кіевской Духовной Академіи* (1862 г., т. II, № 6, стр. 159—199), въ которой тоже признаетъ, что статья Бѣлавина произвела впечатлѣніе выдающейся. «Въ кругѣ, намъ извѣстномъ—говорится здѣсь—эта статья прочитана съ большимъ интересомъ; на основаніи общности стремленій и интересовъ, занимающихъ наше сословіе, мы можемъ заключить, что и въ другихъ мѣстахъ встрѣтили ее съ большимъ вниманіемъ» (стр. 159).

Дата подъ статьей показываетъ, что *Журналъ Министерства Народ. Прос.* отозвался на вопросъ, поднятый Бѣлавинымъ, замѣчательно быстро; хотя статья долго пролежала въ портфелѣ редакціи, она, все-таки, и въ печати явилась гораздо раньше, чѣмъ другія, вызванныя статьею Бѣлавина. Такое необыкновенное вниманіе къ вопросу, который могъ бы казаться спеціальнымъ, объясняется только тѣмъ, какое важное мѣсто отводилъ въ общемъ воспитаніи редакторъ журнала К. Д. У. воспитанію религіозному, что и выяснено въ самомъ началѣ статьи.

Къ статьѣ: „Вопросы о народныхъ школахъ“ (стр. 131—141).

К. Д. Ушинскій былъ горячимъ приверженцемъ освобожденія крестьянъ отъ крѣпостной зависимости не только какъ человѣкъ гуманный по натурѣ и взглядамъ, но и какъ педагогъ, видящій въ крѣпостномъ правѣ главное препятствіе къ распространенію народнаго образованія.

Правильному разъясненію вопроса о постановкѣ этого образованія онъ уже посвящалъ свои силы какъ редакторъ *Журнала Министерства Народнаго Просвѣщенія*, обращая особое вниманіе на вопросъ объ учительскихъ семинаріяхъ и воскресныхъ школахъ.

Самое появленіе знаменитаго «Манифеста» объ освобожденіи крестьянъ онъ привѣтствовалъ особой статьей въ этомъ журналѣ: «5-е марта 1861 года» (см. «Педагогическія сочиненія К. Д. У.», т., I стр. 170—175), гдѣ выразилъ свои радостныя чувства по поводу великаго событія и разсказалъ о тихой и глубокой радости народа. Въ концѣ статьи было высказано, что главнѣйшимъ условіемъ улучшенія быта крестьянъ нужно считать распространеніе народнаго образованія. Дальнѣйшему развитію этой мысли и посвящена статья: «Вопросы о народныхъ школахъ» (стр. 131—141). Въ ней У. подалъ свой авторитетный голосъ въ пользу всеобщаго обязательнаго обученія, важное значеніе котораго не сознавалось тогда достаточно ни либеральнымъ правительствомъ, ни обществомъ, ни печатью. Грустно думать, что мысль нашего педагога и теперь, черезъ 47 лѣтъ, остается еще не выполненною!

Къ статьѣ „О первоначальномъ преподаваніи русскаго языка“ (стр. 142—162).

Статья эта не была подписана полнымъ именемъ У ш и н с к а г о; подъ ней лишь стояли инициалы: К. У. Но въ одной изъ статей: «Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія», нашъ педагогъ сослался на нее, говоря, что въ этой статьѣ подробно развиты тѣ мысли, которыя онъ только что высказалъ. Какъ разъ это мѣсто перепечатано нами въ настоящемъ томѣ на стр. 211, потому что 15-я глава изъ статей: «Главнѣйшія черты человѣческаго организма...» вошла въ нашу книгу. Прибавимъ, что въ *Педагогическомъ Сборникѣ* это важное въ данномъ случаѣ замѣчаніе находится въ 3-й книжкѣ 1866 года на стр. 241.

Статья эта разъясняетъ общіе вопросы обученія родному языку въ то время, какъ въ «Руководствѣ» къ обученію по «Родному Слову» разбираются болѣе частные. Для ознакомленія со взглядами У. на преподаваніе родного языка она является необходимымъ дополненіемъ. Онъ и самъ ссылается, конечно, на нее, когда говоритъ въ «Руководствѣ» къ обученію по «Родному Слову»: «Въ другомъ мѣстѣ я уже говорилъ о глубокомъ центральномъ значеніи отечественнаго языка не только въ первопачальномъ обученіи, но и въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ...» (Часть 1-я, изданіе 23-е, стр. 24).

Къ статьѣ: „Одна изъ темныхъ сторонъ германскаго воспитанія“ (стр. 163—176).

На Спб—скомъ Педагогическомъ Собраніи 19 сентября 1864 года, посвященномъ обсужденію вопроса: «Наука ли педагогика и какая именно?»

К. Д. У. предложилъ сообщить въ слѣдующемъ засѣданіи свои наблюденія о высшемъ женскомъ образованіи за границею (см. «Протоколъ» этого засѣданія въ журналѣ *Учитель* 1864 г., стр. 775—776).

Слѣдующее собраніе состоялось 3 октября 1864 года. Изъ краткаго протокола этого засѣданія видно, что на немъ «Г. Ушинскій сообщилъ о состояніи высшаго женскаго образованія за границею. Подражанія и заимствованія заслуживаютъ только очень немногія женскія училища, напр., школы въ Бернѣ Фрелиха, Елизаветинское училище въ Берлинѣ, составляющія отрадныя исключенія. Вообще же состояніе женскаго воспитанія и училищъ за границею, по замѣчаніямъ г. Ушинскаго, весьма неудовлетворительно» (*Учитель* 1864 г., стр. 811).

Что именно докладывалъ У., видно какъ изъ настоящей статейки, такъ и изъ отчета о состояніи учебныхъ заведеній за границею, который напечатанъ у насъ далѣе (стр. 213—304). Составитель протокола въ концѣ только выразился неточно, говоря, что У. призналъ вообще женскія учебныя заведенія неудовлетворительными: такое мнѣніе могло быть высказано только о *высшихъ* женскихъ школахъ.

Настоящая статья была написана уже за границей въ Гейдельбергѣ. Отсюда У. отправилъ ее при письмѣ къ Л. Н. Модзалевскому отъ 29 декабря 1864 года (*Русская Школа* 1893 года, № 7—8, стр. 75), прося передать ее для напечатанія въ самомъ скоромъ времени въ *С.-Петербургскихъ Вѣдомостяхъ*, *Голосъ* или *Русскомъ Инвалидѣ* и выговорить ему, кромѣ гонорара, 20 отдѣльныхъ оттисковъ. По одному изъ такихъ оттисковъ, находящемуся въ библіотекѣ Императорской Академіи Наукъ, мы и напечатали здѣсь статью У.

Причины появленія объяснены въ концѣ статьи самимъ авторомъ (см. сноска на стр. 175—176).

Нѣмецкая статья, по поводу которой писалъ У., находится въ *St. Petersburger Zeitung*, № 239, den 29 Oktober 1864 и № 240, den 30 Okt. (Feuilleton. Tages-Chronik). Авторъ подписался буквою S. Свѣдѣнія о докладѣ У. онъ заимствовалъ изъ *Русскаго Инвалида* 1864 г., № 225, 11 октября, гдѣ находится довольно подробное и весьма сочувственное сообщеніе объ устномъ докладѣ У.

На перепечатанную здѣсь статью *Голоса* г. S отвѣчалъ въ *St. Petersburger Zeitung*. № 53, der 7 März 1865, въ фельетонѣ подъ тѣмъ же заглавіемъ.

Къ статьѣ: „Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія. Глава XV“ (стр. 177—212).

Начало извѣстной «Педагогической Антропологіи» У. печаталось подъ заглавіемъ: «Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія» въ *Педагогическомъ Сборникѣ* съ самаго

появленія его въ свѣтъ. Очевидно, первыя части рукописи имѣлись въ распоряженіи редакціи уже при самомъ основаніи журнала. Придавая этому труду У. руководящую роль въ разрѣшеніи вопросовъ воспитанія, новый журналъ въ первой статьѣ: «Отъ редакціи», объясняя программу журнала, заявлялъ:

«Первый отдѣлъ займутъ *общепедагогическія* статьи. Мы постараемся съ возможною ясностью и краткостью выяснить главнѣйшія положенія воспитанія и обученія, излагая ихъ систематически и выводя ихъ изъ физіологическихъ и психологическихъ началъ, насколько это возможно при современномъ состояніи физіологіи и психологіи. Эти статьи мы считаемъ существенно необходимыми по той причинѣ, что не зная общихъ исходныхъ положеній педагогики и дидактики, нѣтъ возможности съ полною сознательностью вести воспитаніе и обученіе дѣтей. Съ этою цѣлью мы помѣщаемъ уже въ № 1 *Педагогическаго Сборника* статью: „*Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія*“, которая будетъ продолжаться и въ слѣдующихъ нумерахъ» (*Педагогическій Сборникъ* 1864 года, октябрь, стр. X—XI).

Изъ этихъ статей и продолженія ихъ подъ разными заглавіями и составилась огромная двухтомная книга У.: «Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія. Опытъ педагогической антропологіи». Книга эта не есть простая перепечатка журнальныхъ статей, но является плодомъ особой капитальной ихъ переработки, при которой сочиненіе было исправлено и значительно дополнено. Перемѣны въ нѣкоторыхъ мѣстахъ такъ велики, что иногда чрезвычайно трудно подыскать, какія мѣста стараго текста соотвѣтствуютъ новому. Но если эта трудность не остановитъ любопытнаго изслѣдователя, онъ найдетъ въ старомъ текстѣ интересныя педагогическія страницы, которыя не вошли въ отдѣльное изданіе «Педагогической Антропологіи».

Объясненіе того, какъ это произошло, мы найдемъ у самого К. Д. Ушинскаго въ написанномъ позднѣе «Предисловіи» къ «Антропологіи», гдѣ, обѣщая впослѣдствіи въ томѣ 3-емъ, дать рядъ педагогическихъ правилъ, вытекающихъ изъ психическихъ анализовъ, онъ говоритъ: «Сначала мы помѣстили было эти правила вслѣдъ за каждымъ анализомъ того или другого психическаго явленія, но потомъ замѣтили проистекающее отсюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатомъ не одного психическаго закона, но многихъ, такъ что, перемѣшивая этими педагогическими правилами наши психическіе анализы, мы вынуждены были бы и многое повторять, и въ то же время многаго не досказывать. Вотъ на какомъ основаніи мы рѣшились помѣстить ихъ въ концѣ всего сочиненія, въ видѣ приложенія...» («Человѣкъ какъ предметъ воспитанія». Изданіе 11-е Т. I. Спб. 1907, стр. XXXVII).

Это можно замѣтить и въ текстѣ *Педагогическаго Сборника*, гдѣ,

напр., въ концѣ 14-ой главы говорится: «Мы представивъ себѣ по плану нашего сочиненія заняться впослѣдствіи значеніемъ памяти для нравственнаго воспитанія, обратимъ здѣсь вниманіе на роль памяти только въ ученьи и, *по нашему обыкновенію* [1]), представимъ въ слѣдующей главѣ рядъ главнѣйшихъ педагогическихъ правилъ, вытекающихъ для ученья изъ тѣхъ психическихъ особенностей памяти, которыя мы изложили» (*Педагогическій Сборникъ* 1866 г., февраль, стр. 149).

Но только приведенная у насъ 15-я глава изъ напечатанныхъ въ *Педагогическомъ Сборникѣ* статей К. Д. У. по педагогической антропологіи легко выдѣляется изъ журнала. Другія педагогическія приложенія такъ тѣсно связаны съ текстомъ, что и выдѣленіе и пониманіе ихъ внѣ сосѣднихъ страницъ представляетъ значительныя трудности. Иного и совсѣмъ можно не замѣтить, потому что въ переработкѣ для отдѣльнаго изданія увеличено число главъ Педагогической Антропологіи и настолько иногда измѣнено ихъ содержаніе, что очень трудно находить соотвѣтствіе между страницами журнала и страницами книги. Кромѣ напечатанной нами въ текстѣ XV-ой главы, приводимъ еще два значительныя педагогическія извлеченія изъ главъ VII-ой и X-ой.

Въ концѣ 7-ой главы педагогическая вставка выдѣляется съ большими трудностями (*Педагогическій Сборникъ* 1865 г., № 7, стр. 538—552). Во всякомъ случаѣ въ «Педагогическую Антропологію» не вошло то, что находится въ журналѣ подъ заголовкомъ:

«Грѣхи воспитанія вообще и русскаго въ особенности, въ отношеніи нервнаго организма дѣтей. Нѣкоторыя педагогическія правила».

«Всякое преждевременное умственное развитіе, опережающее развитіе силъ тѣлесныхъ, есть уже само по себѣ болѣе или менѣе нервное раздраженіе, и на этомъ-то явленіи основывается именно *потребность вести одновременно и умственное и тѣлесное развитіе*. Гимнастика, всякаго рода тѣлесныя упражненія, тѣлесная усталость, требующая сна и пищи, прогулка по свѣжему воздуху, прохладная спальня, холодныя кушанья [2]), механическія работы, требующія тѣлеснаго навыка,—вотъ лучшія средства для того, чтобы удерживать нервный организмъ всегда въ нормальномъ состояніи и успокоить даже тотъ, который былъ уже неосторожно возбужденъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ укрѣпить волю и дать ей верхъ надъ нервами.

Англійскіе и американскіе воспитатели поняли уже важность этой задачи и сдѣлали многое для того, чтобы удержать въ постоянномъ равновѣсіи развитіе всѣхъ душевныхъ и тѣлесныхъ силъ. Германское воспитаніе, слишкомъ много налегая на одно умственное развитіе, мало еще

---

[1]) Курсивъ нашъ.

[2]) [Вѣроятно, опечатка, вмѣсто купанья].

покуда сдѣлало для тѣлеснаго развитія, хотя и много говоритъ о необходимости его въ своихъ книгахъ: но ни одно воспитаніе не нарушаетъ такъ страшно равновѣсія въ дѣтскомъ организмѣ, ни одно такъ не раздражаетъ нервную систему дѣтей, какъ наше русское. У насъ покудова все вниманіе обращено единственно на ученіе и лучшія дѣти *проводятъ* все свое время только въ томъ, что читаютъ да учатся, учатся да читаютъ, не пробуя и не упражняя своихъ силъ и своей воли ни въ какой самостоятельной дѣятельности, даже въ томъ, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть въ словахъ, то, что они выучили или прочли; они рано дѣлаются какими-то только мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися къ дѣятельности и остающимися навсегда мечтателями.

Сидячая жизнь, при 20-ти градусномъ теплѣ въ комнатахъ, въ шубахъ и флапеляхъ, жизнь изнѣженная, сластённая, безъ всякихъ гимнастическихъ упражненій, безъ прогулокъ, безъ плаванья, безъ верховой ѣзды, безъ техническихъ работъ и т. п., все за книгой да за книгой, то за урокомъ, то за романомъ—вотъ почти нормальное у насъ явленіе въ воспитаніи дѣтей средняго состоянія. Что же способно породить такое воспитаніе? Книгоѣдовъ, глотающихъ книги десятками, и изъ чтенія которыхъ не выйдетъ никакого проку, потому что даже для того, чтобы написать стройную статью, нужна воля и привычка и, чтобы высказать словами ясно и красиво свои мысли, нужна также воля и навыкъ; а школа наша даетъ имъ только знанія, знанія и еще знанія, переходя поскорѣе отъ одного къ другому. Развитіе головы и совершенное безсиліе характеровъ, способность все понимать и обо всемъ мечтать (я не могу даже сказать—думать) и неспособность что-нибудь дѣлать—вотъ плоды такого воспитанія. Часто, видя подобный характеръ, желаешь отъ души, чтобы онъ какъ можно менѣе зналъ и былъ менѣе развитъ, тогда, можетъ быть, выйдетъ изъ него больше проку. Такимъ воспитаніемъ, разстроивающимъ и раздражающимъ нервныя системы дѣтей, мы перепортили цѣлыя поколѣнія и, къ величайшему сожалѣнію, мы не видимъ, чтобы и въ настоящее время сдѣлано было что-нибудь для исправленія этой коренной ошибки русскаго воспитанія. Надѣемся, впрочемъ, что уничтоженіе крѣпостного состоянія, избавлявшаго русскаго дворянскаго мальчика даже и отъ необходимости вычистить самому себѣ сапоги и платье, принесетъ косвеннымъ образомъ большое улучшеніе въ этомъ отношеніи.

Перечислимъ теперь нѣкоторыя воспитательныя мѣры, предупреждающія нервное раздраженіе въ дѣтяхъ, или успокаивающія его, оговариваясь при томъ, что этихъ мѣръ можетъ быть очень много и что благоразумный воспитатель, понимающій хорошо причину зла, самъ найдетъ множество средствъ противодѣйствовать ему.

На основаніи физіологическо-психической причины, которую мы старались уяснить выше, здравая педагогика

1) запрещаетъ давать дѣтямъ чай, кофе, вино, ваниль, всякія пряности; словомъ все, что специфически раздражаетъ нервы;

2) запрещаетъ игры, раздражающія нервы, какъ напримѣръ всякія азартныя игры, которыхъ развелось теперь для дѣтей такъ много; запрещаетъ дѣтскіе балы и т. п.

3) запрещаетъ раннее и излишнее чтеніе романовъ, повѣстей и, особенно на ночь;

4) прекращаетъ дѣятельность ребенка или игру его, если замѣчаетъ, что дитя выходитъ изъ нормальнаго состоянія;

5) запрещаетъ вообще, чѣмъ бы то ни было, возбуждать сильно чувство дѣтей;

6) требуетъ педантически строгаго распредѣленія дѣтскаго дня, потому что ничто такъ не приводитъ нервы въ порядокъ, какъ строгій порядокъ въ дѣятельности, и ничто такъ не разстраиваетъ нервы, какъ безпорядочная жизнь;

7) требуетъ постоянной смѣны умственныхъ упражненій тѣлесными, прогулокъ, купаній и т. п.

При самомъ обученіи ребенка, нервная система котораго уже слишкомъ возбуждена, умный наставникъ можетъ дѣйствовать благодѣтельно противъ этой болѣзни. Онъ будетъ давать какъ можно менѣе пищи фантазіи ребенка, и безъ того уже раздраженной, и обратитъ особенное вниманіе на развитіе въ немъ холоднаго разсудка и яснаго сознанія; будетъ упражнять его въ ясномъ наблюденіи надъ простыми предметами, въ ясномъ и точномъ выраженіи мыслей; будетъ ему давать постоянно самостоятельную работу по силамъ и потребуетъ строгой аккуратности въ исполненіи; словомъ, при всякомъ удобномъ случаѣ будетъ упражнять волю ребенка и, мало-по-малу, передавать ему власть надъ его нервною организаціею, можетъ быть потому и непокорною, что она слишкомъ богата. Но при этомъ воспитатель и учитель не должны забывать, что чѣмъ болѣе привыкли нервы впадать въ раздраженное состояніе, тѣмъ медленнѣе отвыкаютъ они отъ этой гибельной привычки, и что всякое нетерпѣливое дѣйствіе со стороны воспитателя и наставника произведетъ послѣдствія, совершенно противоположныя тѣмъ, которыхъ они ожидаютъ: вмѣсто того, чтобы успокоить нервы ребенка, они еще болѣе раздражаютъ его» (стр. 549—552).

Вся глава X-я (*Педагогическій Сборникъ* 1865 г., октябрь), посвященная вопросу о педагогическомъ значеніи привычекъ, повидимому, не вошла въ отдѣльное изданіе «Педагогической Антропологіи». Хотя послѣднее и содержитъ главу: «Нравственное и педагогическое значеніе привычекъ» (въ 1-мъ изданіи и въ слѣдующихъ XV-я глава), но содержаніе ея не совпадаетъ съ тѣмъ, что имѣется въ соотвѣтствующей X-й главѣ журнала, гдѣ вопросъ разбирается болѣе съ педагогической стороны. Особенно хорошо опредѣляются и особенный интересъ представляютъ послѣдніе отдѣлы этой главы, которые озаглавлены:

„Значеніе наградъ и наказаній. На чемъ основывается право взрослыхъ сообщать дѣтямъ привычки и давать направленіе ихъ характерамъ. Привычки и навыки въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ“.

Приводимъ ихъ здѣсь вполнѣ:

«Что всякая укореняемая привычка должна быть полезна, разумна, необходима, а всякая искореняемая должна быть вредна—это разумѣется само собою. Но здѣсь раждается вопросъ: должно ли объяснять самому воспитаннику пользу или вредъ привычки, или должно только требовать отъ него исполненія тѣхъ правилъ, которыми укореняется или искореняется привычка? Вопросъ этотъ рѣшается различно, смотря по возрасту и развитію воспитанника. Конечно, лучше, чтобы воспитанникъ, сознавъ разумность правила, собственнымъ своимъ сознаніемъ и волею помогъ воспитателю; но многія привычки должны быть укореняемы или искореняемы въ дѣтяхъ такого возраста, когда объяснять имъ пользу или вредъ привычки еще невозможно. Въ этомъ возрастѣ дитя должно руководиться безусловнымъ повиновеніемъ къ воспитателю, и, изъ этого повиновенія исполняя какое-нибудь правило, пріобрѣтать или искоренять привычку. Чѣмъ и какъ пріобрѣтается такое повиновеніе и самое значеніе его будетъ развито нами въ главѣ о волѣ, здѣсь же мимоходомъ скажемъ только о значеніи наградъ и наказаній при установленіи или искорененіи привычекъ.

Конечно, всякое дѣйствіе ребенка изъ страха наказаній, или изъ желанія получить награду есть уже само по себѣ не нормальное, вредное дѣйствіе. Конечно, можно такъ воспитывать дитя, чтобы оно съ первыхъ лѣтъ своей жизни привыкло безусловно повиноваться воспитателю, безъ наказаній и наградъ. Конечно, можно и впослѣдствіи такъ привязать къ себѣ дитя, чтобы оно повиновалось намъ изъ одной любви. Но мы были бы утопистами, если бы при настоящемъ положеніи воспитанія видѣли возможность вовсе обойтись безъ наказаній и наградъ, хотя и сознаемъ ихъ ядовитое свойство. Не приходится ли часто и медику давать ядовитыя средства, вредно дѣйствующія на организмъ, чтобы изгнать ими болѣзни, которыя могли бы подѣйствовать на него разрушительно? Мы обвинили бы медика только въ томъ случаѣ, если бы онъ употреблялъ ядовитыя средства, имѣя въ своей власти средства безвредныя, достигающія той же цѣли. Положимъ, напримѣръ, что дѣти пріобрѣли вредную привычку лѣности [1]), и что воспитатель не имѣетъ возможности преодолѣть этой привычки безъ наказаній за лѣность и безъ нагрядъ за трудъ. Въ такомъ случаѣ онъ поступитъ дурно, если откажется и отъ

[1]) Въ хорошо устроенной школѣ эта привычка не можетъ быть пріобрѣтена, какъ это нами высказано въ другомъ мѣстѣ. См. «Родное Слово» (книга для учащихъ).

этого послѣдняго средства, потому что вредное дѣйствіе этого средства мало-по-малу можетъ изгладиться, а укоренившаяся привычка къ лѣни мало-по-малу разростется и принесетъ гибельные плоды. Положимъ, что дитя, трудясь вслѣдствіе страха взысканія или изъ желанія получить награду (что дурно), мало-по-малу пріобрѣтетъ привычку къ труду, такъ что трудъ сдѣлается потребностью его природы: тогда отъ труда уже разовьется въ немъ и сознаніе и воля, такъ что поощренія и взысканія сдѣлаются ненужными и вредные слѣды ихъ изгладятся подъ вліяніемъ сознательно-трудовой жизни.

Такимъ образомъ мы видимъ, что воспитатель, укореняя въ воспитанникѣ привычки, даетъ направленіе его характеру, даже иногда помимо воли и сознанія воспитанника. Но нѣкоторые спрашиваютъ, какое воспитатель имѣетъ на это право? Этимъ страннымъ вопросомъ успѣла уже задаться и русская педагогика [1]).

Не отвѣчая вообще на этотъ вопросъ, къ которому мы воротимся еще впослѣдствіи, говоря о правѣ воспитанія вообще, мы отвѣтимъ на него здѣсь только въ отношеніи привычки и отвѣтимъ почти словами одного изъ опытнѣйшихъ шотландскихъ педагоговъ:

«Привычка есть сила, говоритъ Джемсъ Кёрри, которую мы не можемъ призвать или не призвать къ существованію. Мы можемъ употреблять или злоупотреблять этою силою, но не можемъ предотвратить ея дѣйствій, не можемъ помѣшать образованію въ дѣтяхъ привычекъ: дѣти слышатъ, что мы говоримъ, видятъ, что мы дѣлаемъ, и подражаютъ намъ неизбѣжно. Взрослые не могутъ не имѣть вліянія на природу дитяти; а потому лучше имѣть сознательное и разумное вліяніе, нежели предоставить все дѣло случаю [2]).

Если обратимся теперь къ нашему русскому воспитанію и взглянемъ на него съ той точки зрѣнія, которую мы старались установить, говоря о привычкѣ и ея значеніи, то найдемъ у насъ, въ этомъ отношеніи, едва ли не одни недостатки, и особенно въ нашихъ *свѣтскихъ* школахъ, какъ открытыхъ, такъ и закрытыхъ. *Духовныя* школы наши имѣютъ свою самостоятельную исторію; онѣ выросли сами собою изъ потребности общества, подновляются лицами воспитанными въ тѣхъ же самыхъ школахъ, въ томъ же самомъ духѣ, а потому и имѣютъ свою самостоятельную исторію, имѣютъ свою педагогическую традицію; словомъ, имѣютъ воспитательный характеръ и воспитательную силу, которые и продолжаютъ рѣзко отражаться и хорошими и дурными своими сторонами въ характерахъ воспитанниковъ, поколѣнія за поколѣніями. Къ хорошему

---

[1]) Этотъ вопросъ высказалъ и оставилъ не рѣшеннымъ графъ Толстой въ «Ясной Полянѣ».

[2]) The principles of Common School Education by J. Currie, p. 17. Другими словами: Взрослые не могутъ не воспитывать дѣтей, а потому лучше воспитывать ихъ сознательно и разумно, чѣмъ какъ попало.

или къ дурному, направлена эта сила—это другой вопросъ, котораго мы не беремся здѣсь рѣшать; но все же это сила.

Но наши свѣтскія школы возникли вовсе не изъ общественной потребности и не подъ покровомъ церкви, какъ на западѣ; онѣ, по большей части, учрежденія административныя, не выросшія органически изъ исторіи народа, и имѣющія свою особенную лѣтопись (не исторію), бѣдную послѣдовательнымъ развитіемъ, богатую безпрестанными перемѣнами, изъ которыхъ одна противорѣчитъ другой. Мы, въ свѣтскихъ нашихъ школахъ и даже вообще въ народномъ образованіи, такъ мало подвигались послѣдовательно впередъ и такъ часто мѣняли самыя основы и самыя существенныя требованія, такъ часто перестраивали самый фундаментъ зданія, находя все, сдѣланное прежде не только недостаточнымъ, но даже положительно дурнымъ и вреднымъ, что и теперь, черезъ полтораста лѣтъ послѣ Петра Великаго, стоимъ въ дѣлѣ свѣтскаго, народнаго образованія почти при самомъ началѣ пути; еще и теперь задаемъ себѣ вопросъ,—нужно ли оно, или нѣтъ?

При такомъ отсутствіи исторической традиціи въ свѣтскихъ школахъ, при такихъ безпрестанныхъ перемѣнахъ самыхъ принциповъ воспитанія и его основныхъ стремленій, нечего и искать какого-нибудь общаго опредѣленнаго характера въ этихъ школахъ, въ ихъ воспитателяхъ и воспитанникахъ.

Удаливъ философскія науки изъ университетовъ, не занимаясь почти нигдѣ психологіей, читая только кое-гдѣ, такъ себѣ, для формы, педагогику, имѣя педагогическіе институты, которые вынуждены были закрывать въ то самое время, когда чувствовали сильнѣйшій недостатокъ въ учителяхъ, мы не выработали ни въ наукѣ, ни въ жизни никакихъ воспитательныхъ правилъ, которыя бы уже сдѣлались въ настоящее время достояніемъ общественнаго мнѣнія, и до сихъ поръ не сознали хорошенько,—какого человѣка хотимъ мы готовить въ воспитанникѣ русской школы.

Мало этого,—мы не позаботились даже о томъ, чтобы десятилѣтнее дитя имѣло въ школѣ одного воспитателя, а не десять учителей, даже о томъ, чтобы дитя на двѣнадцатомъ году жизни пользовалось тѣмъ, что пріобрѣло на десятомъ, дополняло и развивало пріобрѣтенное прежде, а не бросало и позабывало. Мы даже не пробовали связать своихъ воспитательныхъ заведеній съ общественною жизнію, пересадить и развивать въ нихъ то изъ народнаго характера, что достойно пересадки и развитія и, наоборотъ, дѣйствовать черезъ школу на характеръ народа.

У насъ весьма обыкновенное явленіе, что въ одномъ и томъ же классѣ преподаватель одного предмета тянетъ въ одну сторону, преподаватель другого—въ другую, третьяго—въ третью, и всѣ они не сходятся въ самыхъ первоначальныхъ воспитательныхъ принципахъ, если еще считаютъ нужнымъ думать о нихъ; а начальникъ смотритъ только за внѣшнимъ порядкомъ, подъ покровомъ котораго процвѣтаетъ самая

пестрая воспитательная безурядица. При такомъ положеніи общественнаго воспитанія, наши школы учили и развивали еще кое-какъ, но не имѣли никакого вліянія на образованіе характеровъ и убѣжденій въ молодыхъ поколѣніяхъ, предоставляя это дѣло чистому случаю, и даже не сообщали своимъ воспитанникамъ тѣхъ навыковъ и умѣній, которые могли бы имъ пригодиться въ жизни. Такія школы давали еще поверхностно развитыхъ и кое-что знающихъ людей, но не давали людей дѣльныхъ, съ правилами, съ основами убѣжденій, съ зачатками характера и нечему удивляться, что, при такомъ положеніи дѣла, даже журналы наши имѣли гораздо болѣе вліянія на воспитаніе молодыхъ поколѣній, чѣмъ наши школы.

Здѣсь не мѣсто говорить о томъ, какъ выйти изъ такого печальнаго положенія, но если нѣкоторые думаютъ выйти изъ него такимъ легкимъ средствомъ, каково внѣшнее заимствованіе тѣхъ или другихъ учрежденій изъ иностранныхъ школъ, то это показываетъ только, какъ мало еще до сихъ поръ думали у насъ о воспитаніи и его психическихъ и историческихъ основахъ даже тѣ люди, которые считаютъ себя доками въ этомъ отношеніи. Хорошо было бы, еслибъ такимъ легкимъ средствомъ, каково повсемѣстное введеніе въ школы какого бы то ни было преподаванія классическихъ языковъ, можно было дать нашимъ школамъ тотъ прочный исторический и воспитывающій характеръ, какого имъ не достаетъ! Но къ несчастію, это совершенно не такъ—и преподаваніе какихъ-бы то ни было предметовъ не исправитъ зла. Всѣ доводы нашихъ классикофиловъ основываются только на томъ, что заграничныя школы лучше воспитываютъ, чѣмъ наши, и что въ большинствѣ заграничныхъ школъ преподаются классическіе языки; но отъ классическихъ ли языковъ происходитъ это воспитательное преимущество заграничныхъ школъ, этого они не разбирали.

Мы совершенно понимаемъ тѣхъ заграничныхъ педагоговъ (и даже отчасти сочувствуемъ имъ), которые отстаиваютъ преподаваніе классическихъ языковъ въ своихъ школахъ. Этотъ консервативный элементъ въ педагогическомъ мірѣ совершенно понятенъ на западѣ и находитъ себѣ оправданіе въ томъ, на психологіи основанномъ, правилѣ, которое мы высказали выше; а именно, что въ дѣлѣ воспитанія, всякая старая укоренившаяся мѣра уже потому имѣетъ несомнѣнное преимущество передъ новою, что она старая и укоренившаяся и обладаетъ вслѣдствіе того воспитательною силою, которую новая должна пріобрѣтать еще впродолженіе долгаго времени, такъ что въ педагогическомъ дѣлѣ консерватизмъ, конечно не тупой и безсмысленный, болѣе на мѣстѣ, чѣмъ гдѣ нибудь. Но развѣ мы будемъ консерваторами, вводя усиленно въ наши школы классическій элементъ? Понятно, что на западѣ, гдѣ не только вся жизнь выросла на классической почвѣ, но гдѣ и въ настоящее время все взрослое поколѣніе образованнаго класса получило традиціонно отъ предковъ классическое образованіе, понятно, что тамъ всѣ педагоги-

консерваторы, понимая всю важность традиціи въ воспитательномъ дѣлѣ, отстаиваютъ преподаваніе классическихъ языковъ въ школахъ; но у насъ это уже выходитъ не консерватизмъ, а нововведеніе. Понятно, что на западѣ, гдѣ преподаваніе классическихъ языковъ отлилось уже давно въ опредѣленную школьную форму и гдѣ потому почти каждый человѣкъ, получившій гимназическое и университетское образованіе, можетъ быть сноснымъ преподавателемъ этихъ предметовъ, многіе осторожные педагоги отстаиваютъ эту давно укоренившуюся форму школьнаго воспитанія, но что же выйдетъ у насъ, когда мы, желая разомъ ввести классическіе языки въ наибольшее число гимназій, принуждены набирать учителей этихъ языковъ, гдѣ попало и какихъ попало? Неужели трудно сообразить, что изъ классовъ дурныхъ учителей выйдутъ дурные ученики, а изъ дурныхъ учениковъ опять дурные учителя, и что, дѣйствуя такимъ путемъ, мы не введемъ въ наши школы воспитывающей силы классическихъ языковъ, а только убьемъ даромъ невозвратимое воспитательное время новаго поколѣнія.

Наша русская школа не имѣетъ исторіи и обзавестись исторіею, какъ какою-нибудь заграничною машинкою, невозможно; а потому волею или неволею, намъ приходится идти раціональнымъ путемъ,—то есть, на основаніяхъ научныхъ, на основаніяхъ психологіи, физіологіи, философіи, исторіи и педагогики, а главное—на прочномъ основаніи знанія своихъ собственныхъ потребностей, потребностей русской жизни,—вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаніями, кому бы то ни было, ясное понятіе о томъ,—чѣмъ должна быть русская школа, какого человѣка должна она воспитывать и какимъ потребностямъ нашего общества удовлетворить, и гдѣ въ числѣ этихъ потребностей окажутся классическіе языки, тамъ ихъ и вводить. Выработка этого убѣжденія въ университетахъ, педагогическихъ собраніяхъ и учительскихъ семинаріяхъ, распространеніе его въ обществѣ, какъ этимъ путемъ, такъ и путемъ педагогической литературы, образованіе яснаго общественнаго мнѣнія въ этомъ отношеніи, такъ чтобы общество знало, чего оно должно требовать отъ своихъ школъ, а школы знали, какимъ требованіямъ онѣ должны удовлетворить,—вотъ, по нашему мнѣнію, единственное средство прикрѣпить нашу школу къ нашей русской почвѣ и дать имъ ту органическую жизнь, которой онѣ въ настоящее время не имѣютъ. Конечно, не близко то время, когда общество наше будетъ въ состояніи само воспитывать свои молодыя поколѣнія, но всякія прочныя реформы, не разрушающія только, а и созидающія, совершаются медленно.

Въ заключеніе просимъ извиненія у нашихъ читателей, что мы такъ долго задержали ихъ на главахъ о привычкѣ; но это и не могло быть иначе: на способности нашей нервной системы пріобрѣтать привычки, удерживать ихъ и даже передавать ихъ наслѣдственно, основывается, главнѣйшимъ образомъ, возможность воспитательной дѣятельности» (стр. 1046—1053).

Къ статьѣ: «Отчетъ командированнаго для осмотра заграничныхъ женскихъ учебныхъ заведеній Коллежскаго Совѣтника К. Ушинскаго» (стр. 213—304).

Настоящая статья напечатана по имѣющемуся въ семьѣ К. Д. Ушинскаго списку, сдѣланному съ той рукописи «Отчета», которая представлена К. Д. Ушинскимъ въ IV Отдѣленіе Собственной Е. И. В. Канцеляріи и хранится въ Архивѣ этого учрежденія. Такъ какъ Начальство Архива благосклонно разрѣшило намъ пользоваться для изученія жизни и дѣятельности К. Д. Ушинскаго бумагами и отдѣлами Архива, то мы и могли справляться при печатаніи статьи съ оригиналомъ нужной рукописи.

Ни дать, ни подписи автора въ этой рукописи (писанной рукою переписчика) не имѣется; только на верхней крышкѣ переплета написано (очевидно, рукою кого-то изъ служащихъ въ архивѣ):

Отчетъ командированнаго за границу для осмотра женскихъ учебн. заведеній Кол. Сов. К. Ушинскаго.

1867 года.

Въ архивѣ семья К. Д. Ушинскаго сохранился тотъ черновой оригиналъ, съ котораго писалъ переписчикъ для IV Отдѣленія. Эти цѣнныя для изученія литературныхъ пріемовъ У. рукописи почти отъ начала до конца писаны его рукою.

Рукописей этихъ двѣ. Первая представляетъ большую несшитую тетрадь въ листъ, писанную по обѣимъ сторонамъ страницы, рукою самого К. Д. Ушинскаго. Листы сложены папками по 6, какъ въ продажѣ. Эта первая рукопись распадается на двѣ части: въ первой—три папки, во второй—семь. Въ послѣдней седьмой папкѣ записаны только первыя пять страницъ.

Въ первыхъ трехъ папкахъ находится введеніе, гораздо болѣе обширное, чѣмъ напечатанное. Только самое начало съ 5-ти первыхъ страницъ, и то съ большими сокращеніями, вошло въ отчетъ, да изъ средины взяты страницы 12-я, 13-я, 14-я, 15-я и 16-я, въ которыхъ идетъ описаніе женскаго интерната при урсулинскомъ монастырѣ, начиная со словъ: «Заведеніе это находится въ урсулинскомъ монастырѣ»... и кончая: «подъ нашею кровлею не живетъ ни одинъ мужчина» (см. у насъ стр. 284—288). Страницы эти вошли въ конецъ архивнаго отчета.

Большая часть введенія, въ которой говорится вообще о женскомъ воспитаніи въ Германіи, въ архивномъ отчетѣ пропущена.

Изъ остальныхъ семи папокъ переписано почти все. Вычеркнуты только нѣкоторыя саркастическія фразы, направленныя противъ лицъ и порядковъ, которые очень не одобрялись нашимъ педагогомъ.

Рукопись пересматривалась и исправлялась У. не разъ. Одѣ поправки дѣлались при самомъ составленіи текста, другія—при пересмотрѣ, третьи, карандашемъ,—передъ передачей рукописи переписчику. Поправки главнымъ образомъ состоятъ изъ большихъ вставокъ и нѣкоторыхъ сокращеній.

Къ статьѣ: «Необходимость ремесленныхъ школъ въ столицахъ» (стр. 305—312).

Въ періодической печати того времени, когда появилась статья У., не замѣчалось никакого движенія въ пользу ремесленнаго образованія. Ни столичные города, ни правительственныя учрежденія еще не ставили его тогда предметомъ своей заботливости. Самый законъ, опредѣляющій порядокъ открытія профессіональныхъ школъ, былъ изданъ лишь въ слѣдующемъ 1869 году, 26 августа. Только въ болѣе близкое къ намъ время началось усиленное открытіе техническихъ и ремесленныхъ школъ, главнымъ образомъ подъ давленіемъ промышленныхъ и финансовыхъ потребностей.

Сознавая важное значеніе ремесленнаго образованія для промышленности, педагогъ нашъ обращаетъ однако главное вниманіе на морально-воспитательную сторону дѣла: на охрану дѣтства, на нѣкоторое воспитательно-ремесленное обученіе малолѣтнихъ жителей столицы, нерѣдко попадающихъ въ развращающую обстановку и гибнущихъ въ ней.

При маломъ числѣ ремесленныхъ школъ огромнаго Петербурга, при ихъ несомнѣнной необходимости, статья У. и теперь не потеряла своего руководящаго значенія.

Къ Программамъ Родного Слова (стр. 313—318).

К. Д. Ушинскій имѣлъ намѣреніе передѣлать «Родное Слово» примѣнительно къ потребностямъ народныхъ земскихъ школъ. Сохранившіяся въ бумагахъ его семьи и напечатанныя здѣсь «Программы» показываютъ, въ какомъ родѣ предполагались измѣненія. Программы «Роднаго Слова» У. имѣлъ въ виду послать на просмотръ очень близкому къ народной школѣ педагогу барону Н. А. Корфу, о чемъ и писалъ ему въ письмѣ отъ 28 мая 1870 года (Песковскій, баронъ Н. А. Корфъ въ письмахъ. Спб. 1895, стр. 82). Очевидно, что «Программы» составлены послѣ этого времени.

Первая статья К. Д Ушинскаго, затрагивающая вопросы воспитанія. (Замѣтка къ № 7 «Списка» статей К. Д. У.).

Въ *Библіотекѣ для Чтенія*, въ фельстопахъ: «Замѣтки путешествующаго вокругъ Свѣта», помѣщены первыя извѣстныя намъ педагогическія сужденія К. Д. Ушинскаго. Они находятся въ пересказѣ и переводѣ англійской книги Гуга Мюллера: «Моя школа»... и относятся къ 1854 году (*Библіотека для Чтенія* 1854 г., т. CXXV, «Смѣсь», стр. 68—76). Замѣчательно, что здѣсь высказывается одна изъ любимыхъ педагогическихъ мыслей У.—о воспитывающемъ вліяніи природы.

Кромѣ этого, въ «Замѣткахъ путешествующаго вокругъ свѣта» по вопросамъ воспитанія находится только небольшое и ничѣмъ не замѣчательное сообщеніе о вечерней школѣ для рабочихъ, открытой въ Лондонѣ (*Библіотека для Чтенія* 1855 г., т. CXXIX, стр. 54).

Голосъ.
1 августа 1864 г., № 210.

Чего хотятъ московскіе педагоги?

Желая уяснить для себя и для публики педагогическія желанія, требованія и надежды г. Каткова и его педагогической партіи, мы стали перечитывать все, что было напечатано по вопросу о воспитаніи въ повременныхъ изданіяхъ, редижируемыхъ г. Катковымъ. Прочитали все, дошли даже до послѣдняго нумера «Современной Лѣтописи»—и вопросъ: *чего хотятъ московскіе педагоги для общественнаго русскаго воспитанія?* остался для насъ, попрежнему, вопросомъ безъ отвѣта. На каждомъ шагу мы натыкались на такія противорѣчія, которыхъ примирить не могли. И, наконецъ, множество этихъ противорѣчій, доходящихъ даже до послѣдняго номера «Современной Лѣтописи», заставили насъ отказаться отъ предпринятаго труда. Чтобы познакомить читателя, по крайней мѣрѣ, съ характеромъ этихъ противорѣчій, мы приведемъ здѣсь нѣкоторыя изъ нихъ.

Такъ, напримѣръ, въ № 6 «Современной Лѣтописи» за 1863 годъ, объ англійскихъ школахъ напечатано слѣдующее:

«Что касается до качества *англійскихъ школъ (выше авторъ изумляется ихъ быстрому размноженію)*, то достаточно сказать, что по свидѣтельству королевской комиссіи (*какъ видите, свидѣтельство благонадежное*), изслѣдовавшей состояніе школъ за послѣдніе годы, хорошею народною школою считается въ Англіи такая школа, въ которой 10 ти-лѣтніе ученики могутъ читать свободно и съ выразительностью, такъ, чтобы можно было слушать ихъ чтеніе съ удовольствіемъ; кромѣ того, пишутъ не дѣлая ошибокъ въ складахъ, и считаютъ въ головѣ съ достаточною быстротою. Въ лучшихъ школахъ сообщаются свѣдѣнія о физикѣ и главныя начала политической экономіи, въ особенности законы, опредѣляющіе заработную плату и вліяніе податей и налоговъ на общее благосостояніе. *По свидѣтельству той же комиссіи* религіозно-нравственное вліяніе народныхъ школъ еще выше, чѣмъ вліяніе на умственное развитіе, а дисциплина во всѣхъ школахъ образцовая».

Чего, кажется, лучше? и не забудьте, что авторъ, какъ и комиссія, на которую онъ ссылается, приписываетъ это превосходное состояніе англійскихъ школъ, столь противоположное бывшему ихъ жалкому состоянію, исключительно вліянію учительскихъ семинарій, къ учрежденію которыхъ пришли англичане, убѣдившись на опытѣ въ недѣйствительности всѣхъ другихъ средствъ. Но вотъ послушайте, какъ о тѣхъ же англійскихъ народныхъ школахъ, на основаніи тоже офиціальныхъ англійскихъ свидѣтельствъ, говоритъ та же «Современная Лѣтопись», въ томъ же году, только семью нумерами позже, въ № 14:

«Немало можно привести свидѣтельствъ въ неудовлетворительности результатовъ, полученныхъ до сихъ поръ въ школахъ, заведенныхъ въ разныхъ странахъ для образованія народныхъ массъ; такъ, напримѣръ, въ Англіи *изъ донесеній инспекторовъ, назначаемыхъ правительствомъ для осмотра школъ*, которыя получаютъ отъ него вспоможенія, оказалось, что бо́льшая часть учениковъ плохо читаютъ и еще менѣе понимаютъ».

И это называется обращаться серьезно къ вопросу объ общественномъ образованіи! Англійскія народныя школы превосходны, и черезъ шесть нумеровъ англійскія народныя школы изъ рукъ вонъ плохи, и ссылаться тамъ и здѣсь на офиціальный документъ!

Но если московскіе педагоги такъ обращаются съ фактами и съ офиціальными документами, то можно уже себѣ легко представить, какъ они обращаются съ мнѣніями.

Такъ, напримѣръ, въ «Современной Лѣтописи» за 1863 г., въ № 5, говорится, что ланкастерская система обученія, гдѣ одни ученики учили другихъ подъ руководствомъ учителя, оказалась въ Англіи неудовлетворительною. «Опытъ показалъ, говоритъ «Современная Лѣтопись», что они (т. е. ученики, занимавшіеся учительствомъ) были способны только къ исполненію рутинныхъ обязанностей, да и эти обязанности они исполняли безъ интереса и безъ авторитета; нерѣдко злоупотребляли довѣріемъ и почти всегда учили дурно».

А въ № 14 того же года, въ той же «Современной Лѣтописи» и та же ланкастерская метода рекомендуется какъ самая пригодная для русскихъ народныхъ школъ.

Перепробовавъ нѣсколько способовъ ученія въ народныхъ школахъ, а въ томъ числѣ и ланкастерскую методу, англичане пришли къ сознанію необходимости учредить спеціальныя училища для приготовленія учителей и остались, наконецъ, довольны результатомъ этой послѣдней попытки. Московскіе педагоги знаютъ это и, противясь всѣми силами заведенію учительскихъ семинарій, совѣтуютъ ввести въ народныя школы

ланкастерскую методу, которая, по ихъ же словамъ, оказалась въ Англіи никуда негодною. Неужели же мы должны до того подражать Англіи, чтобъ *сознательно* дѣлать тѣ ошибки, которыя дѣлала она безсознательно?

Такихъ противорѣчій, кидающихся въ глаза, довольно. Но еще болѣе противорѣчій другого рода, и болѣе вредныхъ, хотя прикрытыхъ отчасти, но легко выдающихся наружу при первомъ прикосновеніи мысли.

Во всѣхъ почти педагогическихъ статьяхъ, помѣщенныхъ въ «Русскомъ Вѣстникѣ», «Московскихъ Вѣдомостяхъ» и «Современной Лѣтописи», московскіе педагоги являются строгими консерваторами старой классической школы, ожесточенно нападаютъ на всякую попытку петербургскихъ педагоговъ сдѣлать какой-нибудь «*небывалый экспериментъ*» въ дѣлѣ народнаго образованія, и въ то же время, весьма во многихъ мѣстахъ статьи ихъ придерживаются педагогическаго нигилизма графа Толстого и г. Писарева, отвергаютъ всю школьную опытность западной Европы и, противясь учрежденію учительскихъ семинарій, предоставляя народныя школы кому попало, предлагаютъ намъ сдѣлать экземпиментъ не *небывалый*, а еще хуже: такой, о послѣдствіяхъ котораго вспоминаютъ теперь съ негодованіемъ и Англія, и Франція, и Германія.

Каждый почти мѣсяцъ московскіе педагоги твердятъ намъ, что не намъ придумывать что-нибудь новое въ дѣлѣ общественнаго образованія, указываютъ намъ на классическія училища Англіи, Франціи, Германіи, приказываютъ дѣлать то, что они дѣлаютъ, и въ то же самое время вооружаются даже противъ самой мысли завести у насъ учительскіе институты; хотя въ той же Англіи, Германіи и Франціи, гдѣ существуютъ классическія учебныя заведенія, существуютъ и учительскіе институты.

И все въ томъ же родѣ, отъ первой статьи до послѣдней, помѣщенной въ послѣднемъ № «Современной Лѣтописи», гдѣ тѣ же ошибки, то же незнаніе фактовъ, тѣ же противорѣчія на каждой строкѣ!

Такъ, напримѣръ, въ одномъ изъ послѣднихъ №№ «Современной Лѣтописи» за этотъ годъ, авторъ проводитъ петербургскихъ педагоговъ по Англіи, Франціи и Германіи, показывая имъ, что нигдѣ нѣтъ реальныхъ *гимназій*. Ясное дѣло, что для этого господина важно самое названіе *гимназій*, и онъ совершенно справедливъ, говоря, что въ Германіи нѣтъ реальныхъ *гимназій*, хотя въ ней и есть реальныя школы, которыя ни выше, ни ниже классическихъ гимназій, а имѣютъ свое особенное назначеніе, умножаются съ каждымъ годомъ въ числѣ, быстро наполняются учениками, расширяютъ и улучшаютъ свои курсы; но

гимназіями онѣ дѣйствительно не называются. Въ Англіи и Франціи московскій публицистъ не находитъ реальныхъ *гимназій*—но тамъ нѣтъ и классическихъ, а есть школы, лицеи, колегіи. Потомъ онъ предлагаетъ петербургскимъ педагогамъ прогуляться въ Азію и Америку для отысканія тамъ образцовъ реальныхъ гимназій, которыя они хотятъ завести въ Россіи и которыхъ нѣтъ пока въ Европѣ. Петербургскимъ педагогамъ незачѣмъ ѣздить такъ далеко. Они найдутъ реальную гимназію гораздо ближе и даже съ названіемъ реальной гимназіи, если уже это названіе необходимо нужно—найдутъ въ Швейцаріи. Такъ, напримѣръ, не угодно ли вамъ, г. московскій публицистъ, прочесть въ законѣ «объ организаціи бернскихъ школъ» § 11, въ которомъ говорится:

C. Kantonschulen.

§ 11.

Die Kantonschulen sind:

1) eine deutsche in Bern;

2) eine französische in Pruntrut.

Jede zerfällt in zwei gesonderte Abtheilungen, in:

1) das *literarische Gymnasium*, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche philologische und literarische Vorbildung geben und sie dadurch zum Eintritt in die Hochschule befähigen soll;

2) des *realistische Gymnasium*, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche matematische und naturwissenschaftliche Vorbildung verleihen und sie dadurch zum Eintritt in das Polytechnikum befähigen soll.

Что въ буквальномъ русскомъ переводѣ значитъ:

Контональныя школы находятся:

1) нѣмецкая въ Бернѣ;

2) французская въ Пруntрутѣ.

Каждая распадается на два самостоятельные отдѣла, на:

1) *Литературную гимназію*, которая должна давать юношеству, кромѣ полнаго общаго образованія, въ особенности основательное филологическое и литературное подготовленіе и, такимъ образомъ, дѣлать его способнымъ къ поступленію въ *высшую школу* (т. е. бернскій университетъ).

2) *Реальную гимназію*, которая должна давать юношеству, кромѣ *полнаго общаго образованія*, въ особенности основательное математическое и естественно-научное подготовленіе, чтобъ черезъ то сдѣлать его способнымъ къ вступленію въ политехническую школу».

Вотъ, видите ли, можно найти реальную гимназію, и даже съ этимъ названіемъ и именно въ томъ положеніи, противъ котораго вы такъ вооружаетесь, не ѣздивъ ни въ Африку, ни въ Азію! Вотъ, есть же педагоги—а швейцарскіе педагоги пользуются значеніемъ и въ Англіи и въ Германіи—думающіе, что можно получить полное общее образованіе и въ реальныхъ гимназіяхъ. Видите ли, наконецъ, въ какое положеніе становится человѣкъ, пускаясь въ ту область, которая ему совершенно чужда: онъ можетъ, пожалуй, заѣхать и въ Сахару для отысканія политехнической школы! Если же намъ вздумается найти страну безъ учительскихъ семинарій, то мы, дѣйствительно, совѣтуемъ вамъ прокатиться на востокъ, до береговъ Аму-Дарьи—и вы тамъ убѣдитесь, что взгляды ваши на потребности русскаго общественнаго образованія выходятъ изъ того понятія о русскомъ народѣ, которое высказывалъ знакомый вамъ панъ Духинскій...

Въ томъ же №, ссылаясь на Гладстона, «Современная Лѣтопись» не находитъ никакой надобности и даже видитъ нѣкоторую опасность подчиняться мнѣнію общества по вопросу объ устройствѣ нашихъ гимназій; тогда какъ въ другихъ мѣстахъ (напримѣръ, въ № 14 за 1863 г.) она же критикуетъ устройство нашихъ уѣздныхъ училищъ и народныхъ школъ, на основаніи мнѣній о нихъ купцовъ, мѣщанъ и крестьянъ. Почему московскіе педагоги презираютъ мнѣніемъ образованнаго общества и, въ то же время, дорожатъ мнѣніемъ людей мало образованныхъ, или даже вовсе неграмотныхъ? Отвѣта на этотъ вопросъ напрасно мы искали во всѣхъ статьяхъ московскихъ педагоговъ.

Но довольно. Еслибъ мы захотѣли выставить всѣ диковинки, которыя нашли въ педагогическихъ статьяхъ изданій г. Каткова, то не кончили бы до завтра.

Такимъ образомъ, потративъ много времени на то, чтобъ разрѣшить для себя и для публики вопросъ: *чего хотятъ московскіе педагоги въ дѣлѣ русскаго образованія?* мы такъ и не рѣшили его.

Но «Московскія Вѣдомости», «Современная Лѣтопись» и «Русскій Вѣстникъ» столько разъ заявляли свое жаркое участіе къ дѣлу общественнаго образованія и свое сознаніе всей важности воспитательныхъ вопросовъ, что мы не теряемъ еще надежду видѣть, наконецъ, въ печати выраженный серьезно, вполнѣ послѣдовательно и, по возможности, категорически взглядъ московскихъ педагоговъ на дѣло русскаго общественнаго образованія во всей его обширности. Пусть московскіе педагоги выразятъ прямо, безъ всякихъ околичностей и полемическихъ намековъ, оговорокъ, чего они хотятъ отъ русскаго общественнаго образованія, какое направленіе хотѣли бы дать ему, какой цѣли достигнуть...

Только тогда можно было бы оцѣнить ихъ требованія и ихъ антипатіи, только тогда можно бы было видѣть въ ихъ педагогическихъ статьяхъ серьезное и искреннее желаніе пособить дѣлу русскаго общественнаго образованія. До сихъ же поръ мы видимъ только непонятное стремленіе бросать камни подъ ноги всякому, кто берется за это дѣло, не принадлежа къ московскому лагерю. Но что значитъ принадлежать къ этому лагерю въ дѣлѣ общественнаго образованія? Вотъ въ этомъ-то и вопросъ! Не значитъ ли это только быть сотрудникомъ одного изъ изданій, редижируемыхъ г. Катковымъ? не значитъ ли это только питать вражду къ однѣмъ личностямъ и дружеское расположеніе къ другимъ? Есть ли одно знамя у московскихъ педагоговъ? Есть ли одинъ обдуманный, полный и чистосердечный взглядъ на дѣло русскаго общественнаго образованія—такой взглядъ, съ которымъ можно было бы соглашаться или не соглашаться, но которому человѣкъ добросовѣстный не могъ бы отказать въ послѣдовательности, въ искреннемъ стремленіи къ правдѣ и къ благу народному? Вотъ въ и этомъ-то вопросъ, на который мы ожидаемъ отвѣта... Н.

Примѣчанія къ статьѣ.

М. Л. Песковскій въ біографіи К. Д. У. указываетъ на то, что послѣдній «въ теченіи многихъ лѣтъ» писалъ педагогическія статьи въ газетѣ «Голосъ» (стр. 46), что въ редакціи этой газеты біографу приходилось встрѣчаться съ У. въ концѣ 60-хъ годовъ (стр. 9); но, къ сожалѣнію, М. Л. Песковскій не называетъ ни одной педагогической статьи въ «Голосѣ», принадлежащей К. Д. У. Такъ какъ статьи У. въ «Голосѣ» не подписаны его именемъ, то розыскать ихъ безъ помощи лицъ, ближихъ къ газетѣ или къ К. Д. У., теперь почти нѣтъ возможности. Тѣмъ болѣе цѣнны были бы хотя какія нибудь указанія по данному вопросу отъ лицъ, которымъ судьба дала возможность пережить замѣчательныхъ русскихъ людей и разсказать намъ о ихъ славной дѣятельности.—Принадлежность данной статьи К. Д. Ушинскому доказывается сопоставленіемъ ея съ однимъ не опубликованнымъ раньше письмомъ его, которое и напечатано нами полностью на стр. 330—331 настоящаго тома, гдѣ приведены и необходимыя доказательства принадлежности. Изъ настоящей статьи, а также изъ названнаго письма К. Д. У. видно, что онъ, между прочимъ, велъ въ «Голосѣ» полемику съ «московской» педагогикой (Катковъ и его сотрудники).

Статья эта не могла быть помѣщена на своемъ мѣстѣ потому, что разыскана нами поздно, когда уже почти вся книга была отпечатана.

Междубиблиотечный абонемент
Московской обл. библиотеки

Оглавленіе.

	Стр.
Предисловіе	3
Три элемента школы	7
О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности	30
Внутреннее устройство сѣверо-американскихъ школъ	43
Программа журнала [Министерства Народнаго Просвѣщенія] съ іюля 1860 года	68
Предисловіе [къ 1-му изданію „Дѣтскаго Мира“]	71
Оглавленіе [1-го изданія „Дѣтскаго Мира“]	90
По вопросу о преобразованіи духовныхъ училищъ	111
Вопросы о народныхъ школахъ	131
О первоначальномъ преподаваніи русскаго языка	142
Одна изъ темныхъ сторонъ германскаго воспитанія	163
Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія. Глава XV	177
Отчетъ командированнаго для осмотра заграничныхъ женскихъ учебныхъ заведеній Колежскаго Совѣтника К. Ушинскаго.	213—304
[Введеніе]	213
Дѣтскіе пріюты	216
Дѣтскіе сады	221
Воспитаніе сиротъ	225
Спасающія заведенія	228
Планъ лекцій двухъ дней Цюснахтской образцовой школы	232—233
Элементарная школа	236
Ученіе грамотѣ	241
Наглядное обученіе	243
Первоначальное обученіе отечественному языку	245
О преподаваніи Закона Божія	249
О преподаваніи географіи	252
Преподаваніе исторіи	255
Преподаваніе ариѳметики и первоначальной геометріи	255
Рисованіе и чистописаніе	257

стр.

Гимнастика 258
Женскія работы 258
Высшія женскія школы 259
Женскіе интернаты 280
Семинаріи для учительницъ 292
Необходимость ремесленныхъ школъ въ столицахъ. 305
Программа „Родного Слова“ для земскихъ школъ 313
Оглавленіе 1-й части „Родного Слова“ для земства 315
[Программа „Родного Слова“ для земскихъ школъ]. [Второй списокъ] 317
Приложенія. . . . . 319—392
Хронологическій списокъ книгъ, статей и переводовъ К. Д. Ушинскаго . . . . . 321—341
Участіе К. Д. Ушинскаго въ „Библіотекѣ для Чтенія“. 325
Списокъ статей о К. Д. Ушинскомъ 342
Примѣчанія . . . . . 371—386
Къ статьѣ: „Три элемента школы“. 371
Къ статьѣ: „О средствахъ распространенія образованія посредствомъ грамотности“. 371
Къ статьѣ: „Внутреннее устройство сѣверо-американскихъ школъ“. 371
Къ статьѣ: „Программа Журнала (Министерства Народнаго Просвѣщенія) съ іюля 1860 года“ 372
Къ предисловію и оглавленію „Дѣтскаго Міра“. 372
Къ статьѣ: „По вопросу о преобразованіи духовныхъ училищъ“ . 373
Къ статьѣ: „Вопросы о народныхъ школахъ“ 373
Къ статьѣ: „О первоначальномъ преподаваніи русскаго языка“ . 374
Къ статьѣ: „Одна изъ темныхъ сторонъ германскаго воспитанія“. 374
Къ статьѣ: „Главнѣйшія черты человѣческаго организма въ приложеніи къ искусству воспитанія. Глава XV“ 375
Грѣхи воспитанія вообще и русскаго въ особенности, въ отношеніи нервнаго организма дѣтей. Нѣкоторыя педагогическія правила. 377
Значеніе наградъ и наказаній. На чемъ основывается право взрослыхъ сообщать дѣтямъ привычки и давать направленіе ихъ характерамъ. Привычки и навыки въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ 380
Къ статьѣ: „Отчетъ командированнаго для осмотра заграничныхъ женскихъ учебныхъ заведеній Коллежскаго Совѣтника К. Ушинскаго“. 385
Къ статьѣ: „Необходимость ремесленныхъ школъ въ столицахъ“. 386
Къ „Программамъ Родного Слова“. 386
Первая статья К. Д. Ушинскаго, затрогивающая вопросы воспитанія. 386
Чего хотятъ московскіе педагоги? 387

Междубиблиотечный абонемент
Московской обл. библиотеки